

Javier Ballesta (dir.)
José A. Gómez
Plácido Guardiola
Josefina Lozano
Francisca J. Serrano



**EL CONSUMO DE MEDIOS
EN LOS
JÓVENES DE SECUNDARIA**



EDITORIAL CCS

EL CONSUMO DE MEDIOS EN LOS JÓVENES DE SECUNDARIA

Colección EDUCAR

1. *Psicología evolutiva*. Antonio Arto.
2. *Escuela y valores*. Anselmo P. Bosello.
3. *Educar(nos) en tiempos de crisis*. José L. Corzo.
4. *Educar en la diversidad*. Eugenio González.
5. *El grupo de preadolescentes*. Vincenzo Lucarini.
6. *Aproximaciones al hombre*. Ronaldo Camozzi.
7. *Estrategias para educar en valores*. M^a Ángeles Hernando.
8. *Experiencias de innovación pedagógica*. Isabel López.
9. *La evaluación en Educación Primaria*. José L. Gómez.
10. *Cómo librarse de la tele y sus semejantes*. J. A. López Herrerías.
11. *Proyecto Educativo de Centro*. J. L. Estefanía / Avelino Sarasúa.
12. *La evaluación en Educación Secundaria*. José L. Gómez.
13. *Manual legislativo de educación*. M^a Jesús Ortega.
14. *El tutor*. Francisco Menchén.
15. *La evaluación en Bachillerato*. José L. Gómez.
16. *Cómo gestionar un Centro de Secundaria*. Felipe Díaz Pardo.
17. *Cómo ser eficaces en la escuela*. M^a José Meilán.
18. *Evaluación interna del Centro y calidad educativa*. J. L. Estefanía / J. López.
19. *El despertar de la violencia en las aulas*. José L. Carbonell / Ana I. Peña.
20. *Escuela, familia y medios de comunicación*. Javier Ballesta / Plácido Guardiola.
21. *Comprensividad: desarrollo productivo y justicia social*. B. Zufiaurre (ed.).
22. *Superdotados y talentos*. Esteban Sánchez (dir.).
23. *Introducción a la psicología comunitaria*. Fátima Cruz / M^a José Aguilar.
24. *Aprovechar la crisis con creatividad*. Carlos Díaz.
25. *Educar para la participación en la escuela*. Víctor J. Ventosa.
26. *El consumo de medios en los jóvenes de Secundaria*. Javier Ballesta (dir.).
27. *La mediación escolar*. José Antonio San Martín.

Colección EDUCAR

**JAVIER BALLESTA (dir.)
JOSÉ A. GÓMEZ
PLÁCIDO GUARDIOLA
JOSEFINA LOZANO
FRANCISCA J. SERRANO**

EL CONSUMO DE MEDIOS EN LOS JÓVENES DE SECUNDARIA

EDITORIAL CCS

Investigación realizada dentro del Convenio Consejería de Educación y Cultura y la Universidad de Murcia («Influencia de los medios de comunicación en los jóvenes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Región de Murcia».

Investigadores:

Javier Ballesta Pagán (director).
José A. Gómez Hernández.
Plácido Guardiola Jiménez.
Josefina Lozano Martínez.
Francisca J. Serrano Pastor.

Colaboradores:

Enrique Fernández García.
Manuela García Cutillas.
Lucía Gómez García.
Carmen Riansares López García.
Yolanda Sánchez Soldaña.
M^a Eugenia Turpin Pardo.

Página web de EDITORIAL CCS: www.editorialccs.com

© J. Ballesta, José A. Gómez, Plácido Guardiola, Josefina Lozano,
Francisca J. Serrano

© 2003. EDITORIAL CCS, Alcalá, 166 / 28028 MADRID

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Diagramación editorial: Concepción Hernanz (Oficina Técnica CCS)
Portada: Olga Rodríguez
ISBN: 84-8316-661-5
Depósito legal: M-32937-2003
Imprime: Gráficas/85, S.A. (Madrid)

Índice

Introducción	9
1. Los jóvenes y los medios de comunicación.....	13
JAVIER BALLESTA, JOSÉ A. GÓMEZ Y JOSEFINA LOZANO	
1.1. Los medios de comunicación, ¿nos igualan o nos diferencian?	29
1.1.1. Alumnado con necesidades educativas especiales	32
2. Metodología de la investigación.....	39
FRANCISCA J. SERRANO PASTOR	
2.1. Objetivos de la investigación	40
2.2. Población y muestra de estudio	41
2.3. Recogida de los datos: descripción del cuestionario y procedimiento de aplicación.....	49
2.4. Codificación y análisis de los datos	54
3. Dotación, equipamiento y acceso a la información	57
PLÁCIDO GUARDIOLA, JAVIER BALLESTA Y JOSÉ A. GÓMEZ	
3.1. Descripción del equipamiento tecnológico	58
3.2. Dotación de libros y prensa.....	60
3.3. Preferencias de adquisición de nuevo equipamiento..	64
3.4. Acceso a la información	66
3.5. Distribución del equipamiento y acceso.....	69

4. El uso y consumo de los media	83
PLÁCIDO GUARDIOLA, JAVIER BALLESTA Y JOSÉ A. GÓMEZ	
4.1. Internet, utilización y uso	84
4.1.1. Lugar de acceso a Internet	87
4.2. La televisión y su uso.....	88
4.2.1. Preferencias televisivas	92
4.3. La radio	96
4.4. El uso de la telefonía móvil	100
4.5. La lectura	102
4.5.1. Lectura de prensa: diarios y revistas	105
4.5.2. Revistas	108
5. Los media y el alumnado inmigrante	111
JOSEFINA LOZANO Y FRANCISCA J. SERRANO	
5.1. Introducción: Un nuevo reto para educar en la diversidad.....	111
5.2. Dotación, equipamiento y acceso a la información. Un análisis comparativo con el resto del alumnado...	127
5.3. Preferencias y uso de los media por parte del alumnado inmigrante. Un análisis comparativo con el resto del alumnado	137
5.3.1. La televisión y su uso.....	137
5.3.2. Internet y su utilización	146
5.3.3. La radio y su uso.....	151
5.3.4. La lectura y los medios impresos	154
5.3.5. El uso de la telefonía.....	162
5.3.6. Otras preferencias	163
6. Los medios de comunicación y los alumnos con necesidades educativas especiales.....	167
FRANCISCA J. SERRANO Y JOSEFINA LOZANO	
6.1. Introducción: Los media, un modo de atender a la diversidad	167
6.2. Dotación, equipamiento y acceso a la información. Un análisis comparativo con el resto del alumnado...	190

6.3. Preferencias y usos de los media y el alumnado con NEE. Un análisis comparativo con el resto del alumnado	197
6.3.1. La televisión y su uso.....	197
6.3.2. La radio y su utilización	209
6.3.3. Internet y su uso	212
6.3.4. El teléfono móvil y su utilización	223
6.3.5. La lectura y los medios impresos	225
6.3.6. Otras preferencias	239
7. Conclusiones	245
7.1. Aspectos generales de dotación y uso.....	245
7.2. Medios de comunicación y alumnado inmigrante..	249
7.3. Medios de comunicación y alumnado con necesidades educativas especiales.....	255
8. Recomendaciones.....	269
8.1. Aspectos generales.....	269
8.2. Alumnado inmigrante	270
8.3. Alumnado con necesidades educativas especiales	272
Bibliografía	277
Anexo	287

Introducción

El estudio que presentamos aborda la influencia de los medios de comunicación en los jóvenes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)¹ para conocer la relación entre el alumnado de 12-16 años con los medios de comunicación y valorar qué eligen y prefieren, por qué seleccionan determinados productos audiovisuales e identificar el perfil del consumidor joven que tenemos en nuestros centros educativos.

Este trabajo se sitúa dentro de aquellos que abordan los efectos e interrelaciones de los medios masivos de comunicación y los hábitos de información y comunicación en los ciudadanos. Este ámbito socio-educativo de la comunicación tiene una importancia creciente porque nos encontramos, en la actualidad, con diferentes entornos donde la información y la comunicación influyen en los valores de las personas, sus modos de acceder y actualizar conocimientos, preferencias, intereses, etc.

Por tanto, la finalidad a la que responde esta investigación que presentamos es ayudar a comprender cómo se interrelacionan, en

¹ Investigación realizada, gracias al convenio de colaboración que, con fecha 17 de diciembre de 2001, se firmó entre la Consejería de Educación y Universidades y la Universidad de Murcia, para la realización de un trabajo de campo que permitiera conocer la opinión y valoración de los jóvenes de 12 a 16 años que estudian Educación Secundaria Obligatoria, hacia los medios de comunicación.

nuestros días, los jóvenes con los medios y las tecnologías de la comunicación. En este sentido, nos hemos centrado en aquellos que se encuentran en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ya que es una fase clave de formación de valores y desarrollo de hábitos. Desde el punto de vista educativo, interesa conocer las características de la recepción de los medios y, en especial, interesará estudiar qué información se consume y qué preferencias audiovisuales tienen nuestros jóvenes, para actuar tanto desde los centros educativos, como desde la familia en el aprendizaje de un uso crítico y reflexivo de los medios de comunicación.

Con esta investigación hemos querido seguir profundizando, con relación a esta temática de la que ya disponíamos de notables evidencias de su valor y potencialidad en el aspecto formativo y su relación con el consumo de medios de comunicación en los centros y, en esta ocasión, desde los hogares de los jóvenes.

De los resultados conseguidos reconocemos el interés de estos estudios² y la necesidad de profundizar en torno a esta temática, para llegar a comprender y valorar el equipamiento, uso, acceso y consumo de medios, a través, sin duda, de los nuevos soportes tecnológicos, que tienen los ciudadanos, en general, y, en particular, el alumnado que conforma nuestro sistema educativo regional. Es por ello, que en este trabajo nos hemos centrado en los alumnos y las alumnas de los centros educativos de Secundaria, por ser una etapa educativa importante y, a la vez, compleja, problemática y necesitada de una redefinición en torno a los contenidos, su adecuación a intereses personales, sociales y culturales.

Por esta razón, hemos ampliado el grado de conocimiento sociocultural y educativo del alumnado integrando la realidad de los colectivos de estudiantes inmigrantes y del alumnado con necesidades educativas especiales que tanta importancia tienen en nuestro sistema educativo.

El libro consta de ocho capítulos, más la bibliografía y anexos. En el primero, hemos redactado una introducción general que jus-

² En 1998 abordamos, mediante la realización de una investigación financiada por el CIDE («La práctica educativa con los medios de comunicación en los centros de la Región de Murcia»), la utilización de estos medios por el profesorado recogiendo, además, la opinión del alumnado y la valoración realizada por la familia. En Ballesta, J. y Guardiola, P. (2001): *Escuela, familia y Medios de Comunicación*. Madrid. Editorial CCS, se resumen las conclusiones de este estudio.

tifica la investigación en torno a *Los jóvenes y los medios de comunicación* donde reflexionamos sobre el impulso de las Nuevas Tecnologías y los medios de comunicación, realizamos una revisión investigadora con relación a la problemática que nos ocupa y seleccionamos algunos de los estudios recientes que abordan las implicaciones de los nuevos medios tecnológicos, en especial, Internet, videojuegos, móvil y televisión, para valorar las tendencias en la investigación en el ámbito internacional y nacional que contemplan trabajos que hacen referencia al equipamiento, dotación, acceso y uso de los media por parte de los jóvenes y sus familiares, así como su relación con el nivel sociocultural de los padres. De igual forma, en este capítulo justificamos la presencia del alumnado inmigrante y aquellos que presentan necesidades educativas especiales porque su inclusión es fundamental para valorar a todo el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y porque desconocemos investigaciones previas que hayan pretendido analizar el equipamiento, uso y preferencias de estos alumnos con necesidades educativas específicas.

El segundo capítulo lo dedicamos a explicar la metodología de investigación: objetivos, población y muestra de estudio, descripción del cuestionario y procedimiento de aplicación, codificación y análisis de datos. En un tercer capítulo abordamos la dotación, equipamiento, acceso a la información y describimos el equipamiento tecnológico y la dotación de medios entre los jóvenes autóctonos. Asimismo, analizaremos en el capítulo cuarto el uso y consumo de los media: Internet, televisión, radio, móvil y lectura (libros, diarios y revistas).

En los capítulos quinto y sexto valoramos el equipamiento, uso y preferencias de los media, por parte del alumnado inmigrante y con necesidades educativas especiales y establecemos una comparación con la muestra general para comprobar si existen cambios significativos entre los resultados de los distintos grupos. Estamos convencidos de que los análisis y resultados obtenidos nos dan una buena cuenta de la diversidad del alumnado de la ESO y la gran influencia de estos medios por encima de culturas de origen y otras barreras.

Por último, cerramos esta investigación con los capítulos siete y ocho, donde se recogen las conclusiones y recomendaciones que se derivan de este estudio y que pensamos que tienen que ser tenidas en cuenta, por su implicación educativa y la responsabili-

dad que hay que ejercer desde el ámbito formativo de los jóvenes. Del mismo modo adjuntamos la bibliografía general referenciada y el cuestionario aplicado en nuestro estudio.

Para finalizar queremos agradecer al profesorado de los centros educativos implicados su colaboración en esta investigación, ya que sin su disponibilidad hubiera sido imposible recabar los resultados que ahora presentamos, y al alumnado de los distintos centros que con tanto agrado han respondido a las cuestiones formuladas. A todos ellos les estamos enormemente agradecidos por favorecer que la investigación educativa cobre cada día más relevancia en su afán por adecuarse a las necesidades de una sociedad más diversa y en constante transformación donde los medios de comunicación juegan un papel fundamental.

Los jóvenes y los medios de comunicación

Javier Ballesta, José A. Gómez y Josefina Lozano

El impulso de la denominada tecnología de la información y de la comunicación (TIC) está haciendo que la sociedad de nuestros días disponga de una gran variedad de fuentes de información, a través de una gran diversidad de soportes que ofrecen la posibilidad de consumir un determinado número de propuestas, ideas, sugerencias, mensajes y decisiones producidas por los denominados medios de comunicación de masas. La presencia de estos medios se hace cada vez más patente en una sociedad de la información, convirtiéndose en poderosos canales de comunicación a través de los cuales fluyen mensajes, valores y estereotipos que configuran parte de la realidad personal, social, cultural y educativa de nuestros días. De ahí que sea de sumo interés abordar estudios que planteen conocer el grado de uso, consumo y utilidad de estos medios en la vida diaria de los ciudadanos.

La multiplicidad y el exceso de información, hacen necesario entrar en el mundo de la comunicación desde una postura crítica, que conlleve una reflexión que nos haga estar en duda permanente sobre la función que ejercen los medios de comunicación y cómo tenemos que interrogarnos sobre los productos mediáticos que están en la sociedad. En este sentido, una educación en y para las nuevas tecnologías y los medios de comunicación debería jugar un papel importante de poder y a la vez liberador en la medida que ayudara a preparar para tomar conciencia del valor que tiene la información sobre los hechos que ocurren y sobre las acciones que se desarrollan.

La cultura de la televisión, los ordenadores y las telecomunicaciones está haciendo emerger una nueva visión del aprendizaje (Grey, 1999; Leask y Pachler, 1999), por el uso de estos materiales generados desde las tecnologías y que nos llegan de diferente manera y en la cotidianidad. Así, de este modo, en aquellos centros y aulas donde los profesores utilizan los ordenadores, periódicos, Internet o los programas de la televisión están favoreciendo a que los alumnos comprendan y relacionen el mundo comunicativo de fuera del aula, con el de dentro y además, valorar la visión y el talento de los jóvenes que tratan estas tecnologías como algo suyo, parte de su visión de las cosas, y no como una maravilla o una esclavitud, según el adulto. Hay que reconocer que los adultos no estamos acostumbrados a mirar el mundo audiovisual como algo potencial o como parte del presente y del futuro que ven nuestros hijos. A veces, ellos lo ven como algo más cotidiano, más suyo. Los escolares de ahora están creciendo con la expectativa de que ellos mismos pueden tener el control del contenido de los medios que tienen a su alcance.

Esta idea plantea el papel de la democratización de los medios, y el papel que puede adoptar el usuario al interpretar sus productos, informaciones y convertirse en autor, agente activo, y construir desde ahí el aprendizaje. Esta manera de estar ante los medios y con los medios, de analizar sus productos y compartir la información hará que el aprendizaje se entienda como empresa compartida, un proyecto a desarrollar con la participación de profesores y alumnos, usuarios de estos medios.

Al mismo tiempo que hablamos de naturalidad y de intercambio de información, conviene que tengamos en cuenta que en la actualidad se observa una preocupación por la influencia de las experiencias mediadas por máquinas como los juegos por ordenador, videojuegos, las películas y los dibujos animados violentos de la televisión. Casi el 60% de los adolescentes españoles son usuarios habituales de videojuegos y muchos de ellos, un 43,9% de la comunidad de jugadores, afirman haber tenido problemas a causa de su afición. No en vano, un 42,4% de ellos juega con una frecuencia mínima de 3 días a la semana o incluso a diario y 1 de cada 4 afirma emplear en esta actividad más de 2 horas en días laborables, como señala la investigación *jóvenes y videojuegos* (Injuve y Obra social Caja Madrid, 2002). Los juegos de ordenador y el entrenamiento virtual han sido extensamente criticados por su

violencia (Tuchscherer, 1990), violencia que, en muchos casos, no es representativa de la violencia actual. Sobre esta cuestión ya en la década de los ochenta se hicieron trabajos sobre el análisis de la televisión (Gerbner, 1982), concluyendo que las noticias de la televisión tienden a ofrecer diez veces más violencia que las personas que lo vieron. Esta idea, junto a la constatación de que en los primeros 18 años de la vida la juventud media pasa más tiempo viendo la televisión que haciendo cualquier otra actividad excepto dormir, nos lleva a pensar que habrá que asumir un papel educativo sobre las experiencias mediadas por este medio. La televisión sirve como gancho y reclamo publicitario, se convierte en seductora y aumenta el papel pasivo del receptor que se deja atrapar. ¿Existen efectos acumulados del enganche pasivo con la televisión como una forma de experiencia?

La preocupación por esta temática se traslada directamente al ámbito educativo. Así, Postman (1995) indicó que hemos transformado la información en una forma de basura, tenemos grandes cantidades de información sin modelos que le hagan tener sentido. Este autor dice que necesitamos consultar a nuestros filósofos, dramaturgos y poetas para restaurar y volver a crear las metáforas e historias que dan sentido a nuestra historia, nuestro presente y nuestro futuro. El fuerte crecimiento de la realidad virtual reclama una necesaria potenciación de la experiencia vivida. Hace unos años, R. Louv, como señalan Swartz y Hatcher (1996), entrevistó a unos niños en Estados Unidos sobre su relación con la naturaleza; descubrió que aunque la juventud de hoy tiende a tener un mayor conocimiento sobre los problemas ecológicos globales, tienden también a tener muy poco contacto directo con el mundo natural. Han cambiado una experiencia con la Naturaleza virtual por un contacto físico actual con la Naturaleza. Las entrevistas de Low con gente joven y sus padres indicaron que los niños escuchaban frecuentemente más al ritmo de las máquinas que a los ritmos de la Naturaleza. Y es que la imagen está reemplazando a la palabra como unidad básica del discurso. La apariencia está llegando a ser más importante que el mercado de las ideas. Las noticias de la noche han convertido a la información en entretenimiento y la exposición seria, secuencial, racional y compleja, queda relegada. Nuestros significados están contextualizados dentro de nuestros etnocentrismos sociales (Rorty, 1991) y reemplazamos nuestro significados derivados de nuestras interacciones cara a cara, por significados virtuales.

En este sentido y con relación a la interacción comunicativa y la utilización de los nuevos medios observamos que, por ejemplo, los jóvenes ven en el teléfono móvil un medio para conseguir privacidad. Para los adolescentes, el móvil supone cierta independencia, por más que sus padres lo vean como un medio moderno para tenerlos controlados. El móvil les ofrece una privacidad que no tienen hablando por el fijo. Asimismo, el móvil favorece la socialización con el entorno más inmediato, algo que es necesario en una sociedad en que las familias con muchos hijos no abundan y en la que los padres pasan poco tiempo en casa. Además el éxito del móvil entre la juventud se debe al uso de los mensajes de textos que son los más utilizados por su coste, facilitando la expresión de emociones.

Otra idea que también conviene reflexionar es que a la hora de analizar el papel de los medios de comunicación como difusores de determinados temas de interés está por determinar hasta qué punto esos medios de comunicación son exclusivamente instrumentos de información sobre la llamada actualidad puntual, y hasta qué punto están, también, al servicio de los lectores y de sus intereses. Sin embargo, la paradoja está en que los grandes periódicos o las grandes cadenas de radio o televisión tengan, precisamente, una extraordinaria vocación de servicio público. Más bien están totalmente abocados a una carrera de competencia, tratando de conseguir el mayor número de abonados, compradores, consumidores que gastan su dinero en los productos que ofrecen, mostrándoles unos contenidos muy espectaculares y de éxito seguro, muy publicitarios que condicionan el contenido (qué y cómo presenta la información). Ante este hecho, como señala Masterman (1993), los medios tienen una importancia ideológica tan enorme que se hace necesaria una educación audiovisual con urgencia en las escuelas porque quienes controlan y trabajan en los medios no sólo tienen poder para fijar prioridades, ofrecer explicaciones y construir sus propias versiones de los acontecimientos, sino que, además tienen la capacidad, mucho más importante, de proyectar estos acontecimientos como naturales y auténticos, sencillamente como una parte de la manera de ser de las cosas. Es el poder de mitificar, de amplificar, de convertir una situación en un gran acontecimiento o a una persona de a pie en todo un héroe.

Por ello consideramos que la educación debería contribuir a formar a los ciudadanos en la actualidad y en la construcción del co-

nocimiento social, cultural y político (Gonnet, 1995). La tarea del ciudadano no consiste en delegar su poder, sino en ejercerlo y en desarrollarlo. La educación audiovisual es un instrumento que profesores y alumnos poseen para empezar a desafiar la gran desigualdad de conocimiento y poder que existe entre los que fabrican la información y quienes la consumimos.

Por lo tanto, el significado de una educación en materia de comunicación posibilitaría un tiempo para usar las informaciones de medios y comprender qué está pasando en la actualidad. Esta presencia de los medios y su habitual manera de estar, condiciona, sin duda, al usuario y lo acostumbra a un consumo habitual e integrado. No es sólo el tiempo que dedicamos a los medios lo que los hace significativos; los medios son importantes moldeadores de nuestras percepciones e ideas, son *Empresas de Concienciación* que no sólo proporcionan información acerca del mundo, sino maneras de verlo y entenderlo.

Comprobamos cómo cada día aparecen nuevos medios y tecnologías con los que los jóvenes interactúan: desde programas informáticos, en especial los videojuegos y videoconsolas, hasta Internet, donde el chat es un exponente de interactividad, así como el auge de la mensajería del móvil. Éstos se suman a la oferta creciente de televisión abierta y de cable o satélite, radio y prensa donde se manifiestan los intereses de una industria del ocio que produce continuamente nuevas herramientas y productos que los jóvenes consumen y van configurando su propia visión del mundo, donde la interactividad, la elección y el entretenimiento son elementos fundamentales. De este modo las tecnologías actuales, desde el móvil al ordenador, con las posibilidades de Internet, interactúan y dan lugar a nuevas formas de comunicación donde los jóvenes son sus protagonistas.

Ante este panorama, las principales instituciones mediadoras en la formación de los jóvenes —familia y escuela— necesitan comprender el proceso de inmersión en esa *cibersociedad*, para comprender esta realidad que condiciona el aprendizaje de los alumnos, y a la vez configura su formación personal. En este sentido hemos constatado que existe en la actualidad un conjunto de informes, estudios específicos e investigaciones que tienen por objeto esta preocupación. Así aparece en los informes mundiales sobre la cultura de UNESCO (2001), en los estudios de la Comisión de la Unión Europea como *eEurope 2002 Benchmarking* (2001a) sobre el estado de

la juventud europea en la sociedad de la información, y en el *Plan de Acción eLearning, concebir la educación del Futuro* (Comisión de las Comunidades Europeas 2001b), que dedica una de sus líneas estratégicas a «la puesta en marcha de una acción de Educación sobre la Imagen y los nuevos medios de comunicación».

La investigación europea sobre esta problemática, en la que se ubica nuestro trabajo, ha tenido su principal reflejo en la investigación de Livingstone, Gaskel y Bovill de la London School of Economics, que ha dado lugar a varias publicaciones: Primero publicaron el informe *Young People, New Media* (Livingstone y Bovill, 1999), donde se reconoce que los niños miran una diversidad de programas televisivos, pero generalmente prefieren los programas hechos para la audiencia general o adulta. Los padres utilizan la televisión para ganar tiempo, para ellos mismos, a la vez que los niños pasan poco tiempo leyendo libros.

En otra investigación titulada *Children and Their Changing Media Environment* (Livingstone y Bobill, 2001a), sistematizaron sus aportaciones sobre el uso, consumo y actitudes de los niños y jóvenes europeos de los distintos medios de comunicación y los equipamientos electrónicos de comunicación y ocio. Entre los estudios de otros países destacan los de Ling and Trhane (2001 y 2002), centrados en el uso de los medios electrónicos en los hogares noruegos.

Otros estudios recientes en esta misma línea han intentado abarcar la influencia no sólo de la televisión, sino también la de las tecnologías electrónicas, en concreto Internet y los videojuegos. Así, destacamos el estudio, también de Livingstone (2001b), sobre el uso de Internet en el hogar por los niños, observando de modo cualitativo sus opiniones, los cambios de configuración en el espacio de su habitación personal, el uso de chats y correo electrónico. Se trata del trabajo *Children on-line: Emerging uses of the Internet at home*.

Del mismo modo han ido surgiendo últimamente estudios de los problemas de seguridad involucrados, como consecuencia de la preocupación política porque Internet tuviera usos ilegítimos que condujeran a la manipulación de los menores. Si bien la libertad de expresión es un valor fundamental en Internet¹, se están desarrollan-

¹ Por ejemplo, los bibliotecarios estadounidenses han rechazado la Ley que les obligaba a instalar filtros para el acceso a determinados contenidos en las páginas web en los ordenadores conectados a Internet de sus bibliotecas, optando porque sean directamente los padres o tutores los responsables del uso de sus hijos.

do proyectos de alcance internacional para el diseño de medidas y la enseñanza de usos seguros y adecuados, como: *Promoting safe use of the Internet. How to communicate messages about safe use of the Internet to parents, teachers and children across Europe* (Childnet International, 2001). El último trabajo de Livingstone (2002) está en esta línea, al analizar la relación entre libertad online y seguridad infantil en el uso de Internet.

Asimismo, ha sido fundamental la investigación del diseño de los contenidos específicamente dirigidos a los jóvenes desde el punto de vista de su comprensión y usabilidad. En este sentido, destacar el informe del grupo de Nielsen (2002) que elabora 70 pautas de diseño para la usabilidad de los sitios web y en relación con los videojuegos y su repercusión educativa, ya estudiados en alguno de los trabajos antes citados, destacamos el trabajo de J. K. Ceangal (2002): *The relevance of video games and gaming consoles to the Higher and Further Education Learning Experience*, si bien se refiere a la educación universitaria.

En nuestro país este tipo de trabajos ha tenido también su reflejo. En algunos de los trabajos de Livingstone hubo participación de equipos españoles, principalmente del País Vasco. En uno de ellos estudiaron la relación con las viejas y nuevas tecnologías de la información y la comunicación de niños y jóvenes escolares de Galicia, Cataluña, Andalucía y Madrid desde Primaria hasta Secundaria (Garitaonandia, C. et. al., 1998). Su trabajo abarcaba el análisis tanto de vídeo como de televisión, radio, ordenadores, videojuegos y juegos de ordenador, Internet, Cable y Satélite. Este trabajo se continuó con otro posterior, del mismo equipo (Garitaonandia, 1999) donde abordaron, además del uso de los medios, el aspecto de cómo jugaban los niños españoles, concluyendo:

- Los equipamientos electrónicos que usan no están afectando a sus relaciones personales porque frecuentemente se utilizan en compañía de amigos o familiares.
- Los niños y los jóvenes actuales tienen una relación normal con las nuevas y viejas tecnologías de la información, y aunque en general los padres opinan que en los medios de comunicación hay mucha violencia y sexo, muchos piensan que «lo fundamental es la educación en casa», «las creencias básicamente se transmiten de padres a hijos».

En los últimos años, ha habido igualmente una preocupación por analizar el uso y consumo de los ciudadanos en relación con

la televisión, y en este sentido se han desarrollado investigaciones para abordar aspectos relacionados con la televisión y la audiencia infantil y juvenil. Así, en el trabajo de Urra, Clemente y Vidal (2000) se analizaron aspectos como la violencia en televisión, el papel de las familias, los maestros y las administraciones en la educación de los jóvenes. Y en la investigación dirigida por Beltrán (2000) sobre el impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños en la Comunidad de Madrid se afirma:

- Las nuevas generaciones de escolares son consumidores exhaustivos de imágenes, y no son por lo general, suficientemente capaces de utilizarlos como medio de comunicación y de expresión.
- Los niños y niñas de la Comunidad de Madrid manifiestan ver la televisión en las cuatro franjas horarias (mañana, mediodía, tarde y noche), en compañía de sus hermanos, más que de sus padres o abuelos.
- Los escolares escogen ellos mismos los programas sin consultar, o muy rara vez, a sus padres.
- Los juegos de videoconsola más habituales en los niños suelen ser los de «lucha».
- En cuanto a sus preferencias musicales, los escolares de estas edades tempranas prefieren la música «adulta» sobre la «infantil».

De algunos trabajos realizados últimamente en nuestro país sobre audiencias y consumo infantil de televisión, destacamos las aportaciones de Martínez y G. Matilla (2000), al afirmar que:

- Los niños y niñas españoles han pasado un promedio de unas dos horas y media diarias frente al televisor. Estas cifras se incrementan durante el fin de semana y en los días lectivos.
- En el caso del grupo de edad situado entre los 10 y los 15 años el reparto crece ligeramente: un 82% se sitúa por debajo de las cuatro horas diarias; un 12,3% consume entre cuatro y cinco horas; un 4,2% entre cinco y seis; y el 1,8% más de seis horas diarias. El tiempo de permanencia frente al televisor de los espectadores más jóvenes es inferior al resto de la población adulta. A medida que aumenta la edad, también se incrementa el consumo televisivo.

- Los enseñantes se muestran bastante críticos con el escaso control mostrado por los padres y la falta de negociación en el seno familiar a la hora de establecer unos horarios de visionado en el hogar y llevar a cabo una mínima selección de programas.

Del mismo modo destacamos, complementariamente con las que acabamos de citar, la investigación reciente de la Confederación Española de Asociaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (Lara y Rodríguez, 2002) sobre la programación infantil de las cadenas públicas de ámbito nacional, así como sobre la publicidad incluida en el marco de esta programación. El estudio concluye que hay grandes cargas de violencia y publicidad inadecuada que se emite para estos colectivos y se establece la necesidad de crear comisiones reguladoras. Otras investigaciones más específicas sobre consumo de televisión han sido las referidas al uso e influencia de la visión de las cadenas de pago de televisión como *Canal Satélite Digital* o *Vía Digital* (Garitaonandia y otros, 2000), utilizando como metodología el análisis del uso del mando a distancia y la figura paterna en el dominio de este instrumento de elección de los programas.

Al igual que hemos visto con la televisión, recientemente hemos observado cómo ante Internet surgen, del mismo modo, algunos estudios e investigaciones que inciden en aspectos socioeducativos. En este sentido, centrándonos en la utilización y consumo de Internet, sus posibles utilidades entre los jóvenes y un análisis de la realidad española, hay que mencionar el estudio de Sánchez y Aguedad (2001) realizado sobre jóvenes andaluces, que es parte de un estudio internacional en el que también han participado investigadores de Canadá, Francia, Bélgica, Suiza, Portugal e Italia. En este trabajo se interrelaciona el uso de Internet en esta primera generación que se ha formado con la Red con el nivel socioeconómico y laboral de los padres, el uso en el hogar o en terminales públicos (biblioteca, cibercafé, instituto...), tiempo y frecuencia de uso, aplicaciones para las que se utiliza, contenidos más visitados, fuentes de información para su uso, repercusión del uso de Internet sobre el uso de otros medios (lectura, música, televisión, vídeo), valoración de Internet desde el punto de vista de su utilidad, credibilidad, recurso de ocio y consecuencias. De este trabajo destacamos:

- Internet está transformando la forma de comunicarnos, ha cambiado las relaciones sociales para mejor.

- La televisión te quita más horas de ocio que Internet.
- Con Internet aprendes más que con la televisión.
- En Internet tú eliges lo que quieres poner, pero en la televisión ya está puesto.
- Los usos de Internet no son los mismos; varían según el lugar: domicilio, colegio, café web. Internet se va decantando como un medio personal y privado.
- Internet es considerado más que un medio de comunicación, un medio para la comunicación. Los jóvenes han descubierto una nueva forma de relacionarse a la que han abierto, en la medida de sus posibilidades de acceso, un generoso espacio.

Por otra parte, otro aspecto de la presente investigación, dado su carácter general, ha sido estudiar los hábitos de lectura en tiempo de ocio, es decir, al margen de las obligaciones escolares, de los jóvenes de la región. En concreto, en este apartado estudiamos la lectura de textos impresos tradicionales como prensa, revistas, literatura o en general libros vinculados con el ocio. La importancia de este análisis radica en que necesitamos saber cómo conviven los nuevos medios y los tradicionales como medios de apropiación de información y conocimiento. El universo de la comunicación abarca múltiples medios, y los tradicionales deberían mantener un espacio. Aunque cuando los jóvenes están en Internet de hecho están leyendo, independientemente de que sea a través de una pantalla, la lectura tradicional mantiene sus valores, por su carácter más estructurado y secuencial, para el desarrollo de la capacidad de pensamiento, crítica y comprensión.

En este ámbito, consideramos que un primer trabajo de referencia importante para el análisis de la lectura es el estudio anual de la Federación de Editores sobre hábitos de lectura y compra de libros, realizado sobre una muestra de españoles de más de 14 años. Según los resultados de 2001 (FGEE, 2002b):

- Un 54% de españoles mayores de 14 años lee al menos esporádicamente (al menos una vez en el último trimestre). El 46% no lee nunca.
- La frecuencia lectora es mayor en las mujeres, los jóvenes y los habitantes de grandes poblaciones.
- El 27% de los que leen ocasionalmente o no leen afirma que no les gusta leer. Y en el caso de los jóvenes, llega al 47% la proporción de los que dicen que no les gusta leer.

- En el 60% de los hogares hay menos de 100 libros. Sólo el 32% de los hogares afirma tener más de 100 volúmenes. Dentro del panorama de comunidades autónomas, Murcia está en la media en cuanto a número de lectores.
- El 60% de las familias afirma haber comprado libros el último año, con una media de 9.
- Sólo uno de cada cuatro lectores ha visitado en el último trimestre alguna biblioteca, y menos de la mitad de éstos se llevó algún libro. En el 75% de los casos, los que han ido a la biblioteca son menores de 34 años.

Otra referencia a tomar en consideración para el análisis de la lectura de prensa, sería el Estudio General de Medios (AIMC, 2002). Según sus resultados:

- El 36,8% de los españoles lee diarios; el 30,3% suplementos y el 51,6% se considera lector de revistas. En los tres casos hay una evolución descendente de la penetración de estos medios entre los españoles, que en cierto modo es paralela al crecimiento del uso de Internet.
- La mayor parte de los lectores de prensa son varones (el 62%), al contrario que las revistas.
- El diario más leído es *Marca*, con casi dos millones de lectores, seguido de *El País* y *El Mundo*. Los suplementos más leídos son *El Semanal*, *El País Semanal* y *Mujer de Hoy*, y de las revistas semanales *Pronto*, que alcanza casi tres millones y medio de lectores, *Hola*, *Semana* y *Lecturas*.

Otra investigación, ya específicamente referida a jóvenes, es la del CIDE (2002), por encargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Éste está desarrollando un Plan de Fomento de la Lectura, que ha dado lugar a proyectos de apoyo a bibliotecas públicas, al desarrollo del Sistema de Orientación Lectora (SOL) para los portales web de éstas, y se hizo también un estudio de los hábitos de lectura de los jóvenes de 15 y 16 años estudiantes de cuarto curso de ESO. Algunos de sus resultados significativos para una comparación con los jóvenes de Murcia son:

- Según este estudio, el 36% de los jóvenes eran lectores frecuentes (es decir, leen al menos una vez a la semana); el 38% eran lectores ocasionales (más de una vez por trimestre); y casi un 26% no leían nunca o casi nunca. En la adolescencia, pues, se lee algo más que en la edad adulta, según los

estudios sobre estos hábitos realizados por la Federación de Gremios de Editores (2002), que alcanzan un 46% de no lectores adultos en España.

- Entre las lecturas de los jóvenes, de acuerdo a los resultados del CIDE, también están las revistas y los diarios, y en menor medida cómic y tebeos. (Un 59,9% se declara lector frecuente de revistas y periódicos, y sólo un 15% no los lee.)
- La actitud declarada hacia la lectura es buena, pues afirman que les gusta leer el 45% de los encuestados, y que les gustaría leer más (47%). Sin embargo, entre la lista de preferencias, leer es la penúltima, sólo superada por «no hacer nada».
- En cuanto a la biblioteca personal y la compra de libros, un reflejo de la valoración de la lectura, el estudio del CIDE concluye que los jóvenes apenas cuentan con ella. Excluyendo los libros de texto, la mitad posee menos de 25 libros y sólo uno de cada cuatro llega a disponer de 50. Es algo que ocurre también en las bibliotecas familiares: en el 56% de ellas hay menos de 100 libros, habiendo una correlación positiva entre las dos bibliotecas: la familiar y la personal.
- En cuanto al uso de las bibliotecas públicas o escolares, parece ser escasa, al menos para este fin, pues sólo el 24% de los libros leídos son prestados y apenas se utilizan las bibliotecas para la lectura del tiempo libre (12% de las públicas, 5% de las escolares).
- Por géneros, las chicas leen significativamente más que los chicos. El 44% de las mujeres son lectores frecuentes a esta edad, frente al 27% de los chicos.
- El nivel de estudios de los padres influye en una mayor probabilidad de ser lector frecuente. Entre los hijos de padres sin estudios hay un alto porcentaje de no lectores.
- Frecuencia lectora y rendimiento académico son factores fuertemente asociados.

Debemos citar también algunas de las conclusiones de la Encuesta 2001 sobre hábitos de lectura en jóvenes de entre 8 y 16 años (Fundación Bertelsmann, 2001) realizada sobre una muestra de 3.318 de jóvenes:

- El 76% de los escolares encuestados afirma que les gusta mucho o bastante leer, pero este gusto por la lectura se va perdiendo con la edad y es proporcional al interés que tie-

nen sus padres por los libros. Mientras el porcentaje de niños a los que le gusta mucho o bastante leer se sitúa en un 85,9% a la edad de 8 años, en el último curso de Educación Secundaria, es decir, en escolares de 16 años, este porcentaje baja y se sitúa en un 48,6%.

- Respecto a su tiempo libre, los escolares encuestados eligen la lectura como segunda opción de ocio favorita tras la de escuchar música y antes que ver la televisión. Mientras que a la edad de 8 años, la lectura es su principal opción de ocio, a los 16 años prefieren escuchar música, mirar la televisión o jugar al ordenador antes que leer.
- En cuanto a los regalos favoritos, los escolares prefieren recibir como obsequio un juego de ordenador, un CD de música o ropa antes que un libro. El género de aventuras es el predilecto a la hora de escoger un libro.

Tendríamos también el estudio de la AIMC (2002), sobre la relación de los niños españoles y los medios de comunicación, si bien este trabajo fue referido a niños de 8 a 13 años, por lo que solamente coincidirá en parte con la muestra del estudio de la Región de Murcia. En este trabajo se concluye la influencia creciente de televisión, Internet y cine en los niños respecto a la lectura de prensa. El hábito de leer el periódico disminuye en estos últimos años, puesto que sólo leen diarios un 7,4% de los entrevistados (la mayoría de 11 a 13 años). Desde 1998 la audiencia de diarios ha disminuido en un 22%. El tipo de diarios más leídos es el deportivo. Comparativamente, según AIMC, la presencia de los medios en este sector sería así:

EGM AUD. INFANTIL / JUVENIL				
	14 +	8-13 años	8-10	11-13
Tebeos	—	21,1	22,4	19,9
Diarios	35,9	7,4	4,1	10,4
Suplementos	30,4	7,1	4,1	9,8
Total Revistas	52,8	53,5	45,9	60,6
Rev. Semanales		12,8	8,9	16,5
Rev. Mensuales		43,1	40,5	45,4
Internet últimos 30 días	20,4	25,3	15,8	34,3
Total Radio	52,4	22,5	17,4	27,3
Radio Temática	24,1	13,8	9,9	17,5
Cine última semana	11,2	10,6	7,9	13,1
Televisión	89,2	96,2	96,3	96,1

En cuanto al uso de las bibliotecas por los jóvenes, el estudio más importante es el realizado por TEA-CEGOS (2001), que hubo de analizar la opinión sobre las bibliotecas públicas en España como parte de la investigación *Las bibliotecas públicas en España, una realidad abierta*, encargada por el Ministerio de Educación y Cultura dentro de sus planes de fomento de lectura y bibliotecas. Las conclusiones se desglosaron según los encuestados fueran o no usuarios reales de las bibliotecas, y muchas por grupos de edad, siendo uno de ellos el de 14 a 17 años, que recogemos aquí:

□ Usuarios

- La biblioteca pública municipal es la más usada, la visita semanal es el hábito más acostumbrado entre los usuarios de 14 a 17 años. El 48,6% va semanalmente, mensualmente el 41,6% y sólo anualmente el 9,8%.
- El motivo fundamental de asistencia a las Bibliotecas Públicas son los estudios y formación tal y como afirman el 92,2% de los usuarios entre 14 y 17 años, así como la recogida o entrega en préstamo, 42,9%. Sin embargo, las dos acciones que preferirían realizar están ligadas con las nuevas tecnologías: el acceso a Internet (86,8%) y el trabajo con ordenador (43,6%).
- En torno a dos de cada tres usuarios de Bibliotecas Públicas, 68,2% entre 14 y 17 años, han utilizado el servicio de préstamo, siendo los libros técnicos o profesionales y los libros de poesía, novelas o ensayos los elementos más escogidos.
- La satisfacción global acerca de diferentes aspectos de las Bibliotecas Públicas ha mostrado, entre las personas de 14 a 17 años, una nota media de 6,62, y los aspectos mejor valorados fueron los servicios que presta (6,91) y el trato y profesionalidad del personal (6,73).
- La mayoría de estos usuarios cree que se han renovado lo suficiente en los últimos años. El aspecto más apreciado ha sido los recursos informativos (73%). Tras él situaron los servicios que ofrece (68,6%) recursos humanos (65,5%), equipamiento y mobiliario (60,5%) y edificios (54,7%).
- Casi la totalidad de los usuarios de las Bibliotecas Públicas (97,6%) considera que ante la naciente sociedad de la infor-

mación las Bibliotecas Públicas deben modernizarse, adaptándose como servicio público de acceso igualitario al conocimiento en cualquier medio en que se difunda.

□ No usuarios

- La mitad de los no usuarios entre 14 y 17 años de Bibliotecas Públicas (51%), utiliza otras bibliotecas siendo las escolares las más escogidas, 43,6%. En torno al 46% de ambos colectivos ha utilizado con anterioridad los servicios de una Biblioteca Pública, y el 51% conoce una Biblioteca Pública en su ciudad o barrio siendo Municipal en la totalidad de los casos.
- Las principales razones argumentadas para no usar las Bibliotecas Públicas entre las personas de 14 a 17 años son: que no ofrece nada que le interese (51%), no tiene o conoce ninguna cerca de su residencia (38,2%), prefiere comprar los libros o vídeos (16,7%), y tiene Internet en casa (15,2%).
- Casi la totalidad de los no usuarios de Bibliotecas Públicas, el 96,1% entre 14 y 17 años, considera que las Bibliotecas deben modernizarse y adaptarse como servicio público de acceso igualitario al conocimiento en cualquier medio que se difunda.
- En cuanto a la procedencia de los últimos libros leídos, el 84,3% de entre 14 y 17 años no usuarios los compró, mientras que en torno el 30% los recibió prestados de amigos o familiares.

Para la realización de nuestra investigación hemos consultado información estadística general que en ocasiones puede servir como marco de referencia. Por ejemplo, hay numerosos informes estadísticos relativos a la extensión de la sociedad de la información en Europa y España en particular (Telefónica 2000, Fundación Televisión 2001), pero suelen basarse en encuestas realizadas a mayores de edad o que describen las infraestructuras del hogar, pero no específicamente el uso por los menores. Asimismo, hay muchos informes realizados por sectores relacionados con los productos culturales (Sociedad General de Autores, Gremio de Libreros), sobre el consumo relacionado con el ocio, que abarcan los hábitos de lectura, la asistencia a espectáculos, el uso de radio,

prensa o televisión, donde van recogiendo la evolución de las infraestructuras tecnológicas y su uso por los individuos. Y también hemos consultado eurobarómetros, realizados por Eurostat (European Comisión, 2002), y barómetros españoles de las prácticas culturales donde se incluyen datos sobre uso de las tecnologías y los medios, pero también aplicados a mayores de 15 años. Quizá la fuente más destacada sea el Estudio General de Medios que periódicamente realiza la Asociación para la Investigación General de los Medios de Comunicación (AIMC). Toda esta información es útil como marco de referencia comparativo, pero a veces no tienen una perspectiva educativa, sino más económica o social.

Estas fuentes son muy generales y deben ir completándose con investigaciones específicas, como en nuestro caso, que abordamos el estudio de los jóvenes y su interrelación con los medios, y en un contexto específico, la Región de Murcia. El precedente más inmediato del trabajo que ahora presentamos sería el estudio que en su día realizamos (Ballesta y Guardiola, 2001), para conocer la utilización y, al mismo tiempo, la valoración de los medios por los tres protagonistas básicos: el profesorado que utilizaba medios de comunicación y nuevas tecnologías (en especial aquellos centros educativos donde se utilizaban *Medios audiovisuales*), la familia y el alumnado. Entre algunas conclusiones destacamos:

- El profesorado en general contempla en los medios un aliado en su formación docente y no duda en afirmar la necesidad de incorporarlos al aula, encontrando las mayores dificultades en la escasez de tiempo que conlleva la preparación de los materiales.
- Los alumnos comentan principalmente, con más frecuencia, los contenidos televisivos con sus compañeros y amigos, después con la familia y finalmente con sus profesores. Para los alumnos los medios se encuentran más ligados al ocio y al entretenimiento que a la dinámica de las aulas.
- En general la familia tiene una imagen positiva sobre los medios de comunicación y reconocen que la pasividad y la violencia de sus hijos puede disminuir si se utilizaran más estos medios en las aulas.

Además de las características generales del alumnado respecto a los medios, en nuestra investigación hemos querido estudiar específica y comparativamente el acceso a la información y la comunicación de los colectivos de estudiantes inmigrantes y de los alum-

nos con necesidades educativas especiales. Por eso, a continuación consideraremos algunos referentes que a nuestro entender sirven para justificar su inclusión en este trabajo de investigación.

1.1. Los medios de comunicación, ¿nos igualan o nos diferencian?

En los albores del siglo XXI nos encontramos que la información empieza a ser el capital más cotizado (Castells 1988, 1998) y al mismo tiempo, los informes de personas e instituciones influyentes nos hacen volver la mirada hacia atrás. Aparecen de nuevo expresiones como *el saber, el saber hacer, el saber convivir* (Delors, 1996), aunque en un marco distinto, en una denominada, quizá abusivamente, sociedad de la información o también interactiva y reticular, en donde podemos detectar una falta de dialéctica entre educación, aprendizaje y sociedad (Imbernón, 1999).

La tecnología digital provoca una desmaterialización del espacio, una deslocalización, y, en cambio, favorece la globalización (cultural, social y sobre todo de los mercados), supone también una diferente comprensión del tiempo originando nuevos dogmas, nuevos oficiantes y una nueva forma de convivencia humana y de formas de pensar; significa, asimismo, la aparición de inmensas fuentes de información que nos desbordan intelectualmente y, paralelamente, una enorme capacidad de acumulación y de transmisión de datos a causa de la multiplicidad de la oferta (Negroponte, 1995). Ahora bien, esa información es posible que no esté al alcance de todos, sino sólo de minorías cada vez más selectas. O incluso, adentrándonos en la investigación que después iremos describiendo, y concretamente, para los alumnos inmigrantes o con necesidades educativas especiales, también habría que plantearse, ¿tiene este colectivo las mismas oportunidades de acceso a la información que los demás alumnos en sus hogares?, ¿saben hacer uso de los mismos medios y para los mismos fines que el resto de sus compañeros de aula de centro?, ¿qué valores vemos en las posibles diferencias existentes, y qué repercusiones tienen para un desarrollo personal y profesional posterior?... Volveremos sobre estas cuestiones y otras muchas más al ir comentando los datos obtenidos en la presente investigación.

Solamente nos gustaría plantear ciertas reflexiones, antes de hacer algunos análisis sobre lo anterior, en cuestiones que nos preocupan. Si como afirma Castells (1988), el desarrollo tecnológico afectará más a los procesos de producción y de gestión que a los productos, ¿cederá la democracia, en aras de una postmodernidad basada en los procesos, a la ley del más fuerte individual, económica y socialmente, para legitimar un concepto de eficacia y de pensamiento único?, ¿cuál será el papel de los grandes medios de comunicación? Por lo que se refiere a nuestro humilde sector educativo, como afirma Imbernón (1999: 74).

«Todo esto servirá para hacer más patente, si cabe, el que educación sobrepasa ampliamente las fronteras (las capacidades, las competencias, el ámbito de influencia...) de las instituciones que hasta ahora se han (pre)ocupado de ello. La manipulación del proceso educativo en un sentido uniformizador por minorías transnacionales puede ser un hecho cada vez más irreversible. En otro ámbito, no hay que olvidar que, paradójicamente, este proceso globalizador favorecido por las nuevas tecnologías puede dejar fuera de juego (excluír) a países y quizá continentes (África) enteros».

Si a partir de esta realidad social nos adentramos más en la institución educativa, sabemos que es necesario introducir los medios de comunicación en las aulas, ya que como plantea Amanda Watkins (2002), las Nuevas Tecnologías (NNTT) se ven, cada día, como una herramienta importante para hacer frente al reto de satisfacer las necesidades educativas individuales de cada alumno. El estudio de la OCDE (2001) *«La enseñanza para una iniciativa del mañana. Aprendizaje para el cambio: las NNTT en las Escuelas»*, muestra el mencionado potencial de las NNTT para transformar las experiencias escolares de los alumnos en todos los países. Dicho estudio subraya el hecho de que los países están realizando mayores inversiones tanto en dinero (hasta 16 billones de dólares anuales en los países de la OCDE), como en tiempo, para equipar por completo las escuelas en términos de hardware, software y conexión a Internet. Por otro lado, los informes de *Eurydice* (2001) subrayan la existencia de documentos que ponen de manifiesto la existencia de políticas nacionales oficiales que promueven el uso de las NNTT en los sectores educativos. En la actualidad, la mayoría de los países están llevando a cabo a escala nacional y regional proyectos e iniciativas para introducir y potenciar el uso de

las nuevas tecnologías en las organizaciones educativas. En nuestra región, concretamente, aunque sea ciñéndose al entorno del ordenador, conexión a internet, etc., la Consejería de Educación de la Región de Murcia viene potenciando estas iniciativas con el proyecto «Plumier».

Sin embargo, aunque compartimos todas estas iniciativas por introducir las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en general al espacio escolar, hemos de hacer que, además, exista mayor formación para que los educadores sepan utilizarlos y lleguen a obtener todo el partido posible de estos medios cambiando los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ballesta y Guardiola, 2001). Pues como contempla el mencionado estudio de la OCDE (2001), la mera instalación de hardware o la utilización de las nuevas tecnologías para hacer las mismas cosas tradicionales de modos diferentes, no conducirá por sí mismo a que alumnos y profesores saquen todo el partido posible de la sociedad del conocimiento/información. Se necesita, según contempla el estudio, que el potencial de las NNTT se convierta en una realidad para cada alumno respondiendo a sus necesidades educativas individuales, pero esto hemos de reconocer que sólo se conseguirá en la medida que cambiemos los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas y centros educativos, convirtiendo la institución escolar en un espacio de facilitación, de igualación de las oportunidades de acceso de todos los posibles grupos de usuarios por encima de variables culturales, étnicas, económicas, etc., a la «sociedad de la información para todos» (Stephanidis y otros, 1998).

Como venimos afirmando, hemos de posibilitar cambios en las actitudes de los propios profesores más que en tratar de incorporar máquinas, ya que, según Orozco (2002), en este aspecto es importante conocer la situación en otros países europeos que nos sirva de guía para España. De este modo, si analizamos la realidad francesa con datos de 1999², se comprueba que el 90% de los profesores declaran interesarse por Internet, el 51% utiliza Internet para buscar documentación con los alumnos, el 39% para preparar las clases y el 33% para intercambiar documentos con otros profesores. En España, las cosas son algo diferentes (*Magisterio Español*, 2000: 3):

² Francia en la Sociedad de la Información. La carta del Gobierno, febrero de 1999, Cuaderno Especial <http://www.internet.gouv.fr/espanol/textesref/carta.htm>

«Sólo un 32% de los profesores es usuario habitual de Internet y el 55% del claustro no sabe utilizar un ordenador. No obstante, una gran mayoría del claustro (el 73%) es consciente de la necesidad de profundizar en el conocimiento de las nuevas tecnologías y más de la mitad de los docentes entrevistados, el 52%, reclama una mayor formación y un aumento de los cursos organizados por la Administración. Destaca el hecho de que la mayoría de los profesores que llevan más de quince años ejerciendo, tiene un gran desconocimiento de las nuevas tecnologías y además muestran hostilidad a aprender los nuevos avances».

Esta incorporación y uso de los medios de comunicación por parte del profesorado que se vive en otros países europeos, y a la que aspiramos convencidos totalmente de su necesidad y de las mejoras que posibilitará para educar en la diversidad de intereses, capacidades, motivaciones, culturas, etc. del alumnado que conviven en los centros educativos todavía, desgraciadamente como podemos comprobar, está lejos de ser una realidad para todos los alumnos europeos (Watkins, 2002).

1.1.1. Alumnado con necesidades educativas especiales

Con relación al alumnado inmigrante y con necesidades educativas especiales, dentro de lo que la LOCE denomina «necesidades educativas especiales» no tenemos conocimiento de la existencia de investigaciones que hayan pretendido valorar el equipamiento, uso y preferencias de los medios de comunicación de masas en los alumnos de la ESO, tal y como lo venimos planteando en el presente trabajo. Por ello, nos vamos a centrar sólo en aquellos medios, en concreto, las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y su relación con los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) que es donde únicamente existen experiencias que aportan información sobre esta temática.

Estas nuevas tecnologías (NNTT) en la sociedad globalizada del siglo XXI pueden llegar a ser un vehículo pedagógico, de rehabilitación, y al mismo tiempo equiparador de las oportunidades, como afirma Sánchez Montoya (2002), o posiblemente convertirse en todo lo contrario. Por tanto, ¿cómo pueden las nuevas tecnologías (NNTT) favorecer el desarrollo de las distintas capacidades, aptitudes, intereses, etc., de los alumnos con necesidades educativas

especiales? Para contestar a esta cuestión habría que partir del análisis de la realidad de la institución educativa y de la propia sociedad en general, pues, de todos es conocida la gran demanda urgente que proviene de la realidad palpable de la escuela donde se comprueba que las prácticas pedagógicas uniformes y homogeneizadoras no son una respuesta adecuada en las aulas escolares, y que mientras unos tienen dificultades para realizar determinadas tareas, a otros les resultan fáciles y gratificantes.

Estamos convencidos de que un buen uso, concretamente, del ordenador y de Internet en los centros educativos supondría un medio equiparador de las oportunidades para los alumnos, ya que facilitaría su participación en todos los niveles de la vida tanto educativos como sociales y económicos y ayudaría a compensar las desigualdades con las que los alumnos con necesidades educativas especiales se encuentran ante el aprendizaje y el conocimiento. De los resultados obtenidos en distintas investigaciones se desprende que son muchas las ventajas que el ordenador aporta para responder a la diversidad de necesidades del alumnado que se presentan en las aulas, en cuanto a favorecer la interactividad, la personalización de la enseñanza y la adecuación al ritmo de aprendizaje del alumno (Jurado, 1999; López, 2002), la motivación y el estímulo para el aprendizaje (Gadner y Bates, 1991; Martínez y García, 2002), el incremento de la autoestima, la facilidad y la repetición de distintas actividades, la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje a cualquier persona sin importar la edad, ni determinadas carencias, etc. (Sánchez Montoya, 1995, 2002; Martínez y García, 2002; Watkins, 2002; Lozano y otros, 2001, 2002 a b; Avedaño, Ruiz y Troncoso, 1997; García y Zetina, 2001). Todo ello hace situar al ordenador como un puente que ayuda a potenciar la capacidad de los sujetos y no sus limitaciones.

El espacio para conseguirlo es amplio y depende de muchos factores aunque no hay duda de que tendrán una gran influencia la formación de los alumnos, familiares y profesionales que atienden a estos alumnos con necesidades especiales. El proyecto *RNIB Pilot Internet* (Reino Unido) es un buen ejemplo (Sánchez Montoya, 2002: 50).

«Participaron más de 200 alumnos de escuelas especiales y regulares, algunos con dificultades visuales o ciegos y otros sin discapacidad. La experiencia puso de manifiesto cómo Internet y el correspondiente software de autoayuda (lectores de

pantalla, amplificadores, portátil-braille, etc.) hacen a los estudiantes más independientes, mejora la comunicación entre ellos (a través de tableros de anuncios, chat...) y en general, favorece el aprendizaje a los que presentan deficiencias visuales ya que les ofrece el material didáctico en formato electrónico. Sin duda, supone utilizar las NNTT como elemento que ayuda a corregir desigualdades y convierte la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en una obligación de justicia social».

Como afirma Watkins (2002), actualmente la oferta de educación para alumnos con necesidades especiales varía a lo ancho y largo de Europa, dependiendo de las distintas políticas educativas, pero, con independencia de esas diferencias todos los países de la Unión Europea coinciden en que satisfacer las necesidades educativas individuales de cada alumno puede considerarse como un elemento importante de garantía de calidad de vida de los ciudadanos europeos. Y en todos ellos las nuevas tecnologías (NNTT) se ven cada vez más como una herramienta importante para hacer frente a este reto, máxime, cuando se estima que hay unos 84 millones de alumnos —aproximadamente el 22% o 1 de cada 5 del total de la población escolar— que requiere algún tipo de educación especial bien en aulas ordinarias, en aulas especiales o en instituciones específicas (Eurydice, 2001). Concretamente, los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) en Europa oscilan entre el 2% y el 18% de la población en edad escolar, dependiendo de los sistemas de diagnóstico y evaluación (Meijer, 1998).

Las conclusiones del proyecto llevado a cabo por la Agencia Europea durante el período 1999-2001 sobre la aplicación de las nuevas tecnologías (NNTT) a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)³ como lo recoge Watkins (2002) confirman que todos los países están de acuerdo en cuanto a acentuar las dotaciones de infraestructura básicas en términos de hardware y software de calidad, pero los temas más importantes hacen referencias al desarrollo de un fundamento claro, basado en la evidencia, para el uso de las NNTT en el contexto educativo y el equipamiento del profesorado con las destrezas nece-

³ Se puede consultar para mayor información: [www. European-agency.org/ict-sen-db/index.html](http://www.European-agency.org/ict-sen-db/index.html)

sarias y sentimientos de competencias para ponerlo en práctica, como también se contempla como una conclusión importante en la presente investigación que desarrollaremos a posteriori.

«El desarrollo de los fundamentos teóricos para el uso de las NNTT en la EE se ve como un aspecto mejorable si se da la oportunidad de que los diferentes grupos implicados (alumnos, familias, profesores, profesionales de apoyo e investigadores...) puedan colaborar tanto a niveles nacionales como internacionales. Se planteó incluso la posibilidad de cooperación virtual con encuentros "vis a vis" e intercambios. El contacto personal y los intercambios entre especialistas de Educación Especial y NNTT, reforzarían el poder de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta para la comunicación y como herramienta para el aprendizaje» (Watkins, 2002: 40).

Si nos circunscribimos al ámbito regional de Murcia, hemos de destacar que su Consejería de Educación y Cultura, consciente de la importancia de que las Tecnologías de la Información y Comunicación adquieren un papel fundamental en la respuesta educativa a la diversidad de intereses y capacidades del alumno, está desarrollando el proyecto «Plumier», cuya finalidad es dotar de acceso a Internet y de recursos a todos los centros educativos de nuestra región y de capacitar a toda la comunidad educativa en el uso de las nuevas tecnologías. En sus planteamientos asume que las distintas formas de acceso deben evitar la exclusión en relación con la información y se debe prestar especial atención a las personas con discapacidad. Para ello, según afirma Navarro (2002), se han diseñado dos líneas de acción: la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el apoyo a la gestión administrativa de la educación. De este modo:

- En lo que respecta a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, los centros educativos han elaborado un proyecto de uso de las nuevas tecnologías con reflejo en el proyecto curricular, y con indicadores concretos de consecución de objetivos y realización de actividades.
- En cuanto a infraestructuras, se ha dotado a todos los centros de un aula de informática con equipamiento multimedia de última generación, software ofimático y educativo, periférico y servicios de red local; así como equipamiento adicional para la sala de profesores y equipos y líneas de co-

municación específicos para la conexión permanente a la Intranet⁴ educativa.

- En lo que respecta a la formación del profesorado, se han puesto en marcha dos fases: en la primera se han ofertado cursos de informática básica y cursos de formación específica para responsables de las aulas informáticas. En una segunda fase, se abordarán seminarios y actividades de grupos de trabajo.
- En cuanto a la gestión administrativa de la educación, la Intranet educativa ha conectado a todos los centros docentes públicos de la Región de Murcia con los Servicios centrales de la Consejería de Educación y Cultura. Para ello se han equipado a los centros con las conexiones y equipamientos necesarios.

Dentro de este gran paraguas que supone el proyecto «Plumier», la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia ha llevado a cabo distintas iniciativas en materia de nuevas tecnologías y atención la diversidad, consciente, sin duda, de su gran alcance con relación a los 6.353 alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a los centros de nuestra región y que suponen un 3% de la población en esta edad de escolarización. Entre las iniciativas en materia de nuevas tecnologías y atención a la diversidad destacamos (Navarro, 2002):

- a) Tramitación, planificación y regulación de procedimientos para la petición de recursos informáticos para alumnado de atención a la diversidad.
- b) Asesoramiento, realización de actividades de formación y elaboración de publicaciones.
- c) Diseño, creación y mantenimiento de proyectos en web, formación on-line y listas de distribución.
- d) Promoción y desarrollo de iniciativas propias y colaboración en iniciativas ajenas (Equipo Tecnoneet, Proyecto Evalúa, Creta, Albor, colaboración con la Agencia Europea para el desarrollo de la educación de los ACNEE, etc.).

⁴ La Intranet educativa ofrece servicios de acceso a Internet, cuentas de correo electrónico para cada centro, espacio en disco para publicación y desarrollos web, listas de correo, etc. La parte más visible de la intranet es el Portal Temático Educativo de la Región de Murcia «Educarm», que se estructura en dos áreas básicas: Canales temáticos y servicios, y que puede consultarse en <http://www.educarm.es>.

- e) Creación de un servicio de préstamo de ordenadores portátiles para alumnado con grave discapacidad motórica, así como de redes de apoyo y colaboración en materia de Tecnología de la Información y comunicación (TIC) y diversidad.
- f) Planificación e incorporación de material informático para unidades de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Educación Compensatoria en centros ordinarios y Departamentos de Orientación Educativa en IES de la Región de Murcia.

A modo de conclusión, y tal y como hemos podido comprobar a lo largo de estas líneas, las investigaciones existentes en cuanto a la utilización del ordenador y del acceso a Internet por parte del alumnado con necesidades educativas especiales que hemos ido describiendo, corroboran la importancia y ventajas que aporta el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos. También hemos descrito en esta misma línea de pensamiento, las conclusiones aportadas por la Agencia Europea durante el período 1999-2001 sobre la aplicación de las NNTT a la Educación de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), y por último, hemos tratado de plasmar, esquemáticamente, la apuesta educativa de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia por la introducción en los centros educativos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a través del proyecto «Plumier».

Sin embargo, y a pesar de los hallazgos encontrados muy esperanzadores, los mismos resultados del proyecto de la Agencia Europea, anteriormente citado, confirman que:

«Para construir una sociedad de la información realmente inclusiva, los abordajes educativos y la tecnología apropiada deben atender los requerimientos de todos los usuarios, incluyendo aquellos que tienen necesidades educativas especiales. El acceso a las nuevas tecnologías (NNTT) puede reforzar las desigualdades ya existentes incluidas las de los alumnos con necesidades educativas especiales. Las diferencias en el uso de las NNTT que potencialmente podrían desarrollarse dentro de los sistemas educativos, serían particularmente significativas dentro del sector de la educación especial» (Watkins, 2002: 45).

2

Metodología de la investigación

Francisca J. Serrano Pastor

En este capítulo se describen cada uno de los aspectos específicos del diseño de la investigación: la formulación de los objetivos que se derivan del problema de investigación que se ha planteado, la población y muestra de estudio, el instrumento y el procedimiento de recogida de la información, así como las técnicas de datación, explotación y análisis de los datos.

Nuestra investigación se encuadra dentro de una *metodología de encuesta*; una metodología de investigación que, adaptándose a las fases del método científico en general, intenta obtener información cuantitativa sobre una población en términos descriptivos y de relación entre las variables medidas. En concreto, se ha utilizado un *diseño transversal* en consonancia con la finalidad de la investigación, y como instrumento de recogida de información, el cuestionario. Un diseño transversal porque el interés se centraba en conocer el estado actual de los medios de comunicación del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria escolarizado en Centros de la Región de Murcia. El cuestionario, principalmente, porque nos permitía recoger información de una muestra grande como la nuestra al poder ser aplicado simultáneamente y en poco tiempo a un número elevado de estudiantes, así como posibilitaba obtener una gran cantidad de información referida a aspectos muy diversos relacionados con los medios de comunicación desde el punto de vista de los estudiantes encuestados.

2.1. Objetivos de la investigación

El propósito de esta investigación, en torno al cual se ha desarrollado nuestro proyecto y que ya expusimos con anterioridad, quedó formulado del modo siguiente: *Conocer la presencia de medios de comunicación en el hogar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de los Centros de la Región de Murcia, así como las preferencias que estos chicos manifiestan por los media y el uso que hacen de los mismos durante el curso académico 2001-2002.* En concreto, el propósito de nuestro trabajo se ciñe a estos interrogantes:

- ¿Cuál es la dotación y equipamiento que el alumnado de la ESO de la Región de Murcia manifiesta tener de los diferentes medios de comunicación en sus hogares y, de éste, cuál está destinado a su uso personal?
- ¿Cuáles son las preferencias que tienen los estudiantes de la ESO de la Región de Murcia hacia los media y qué usos afirman darles a los mismos?
- En cuanto a la dotación de medios de comunicación en los hogares de los alumnos, a sus preferencias y usos que hacen de tales medios, ¿existen diferencias significativas en el alumnado con necesidades educativas especiales y en el alumnado de familias inmigrantes escolarizado en los Centros de ESO de la Región de Murcia, en comparación con el resto de estudiantes?

Para responder a estos interrogantes, el plan de trabajo de la presente investigación se ha sistematizado en los siguientes objetivos o hipótesis de trabajo:

1. Descubrir las relaciones entre el denominado «*capital cultural*»¹ de las familias de procedencia del alumno y el uso y consumo de medios de comunicación social, así como el acceso a la información.
2. Verificar las relaciones entre los niveles de equipamiento y uso de los medios de comunicación social en función de di-

¹ Asociado principalmente al nivel de estudios de los padres y a otros factores como el ambiente y dotación cultural del hogar, nivel de aspiraciones para sus hijos, etc.

versas variables sociales: género, nivel de estudios y equipamiento del que dispone.

3. Verificar si la población emigrante cuenta con menores posibilidades de acceso y dotación a los medios de comunicación, contrastando si existe tanto en este caso, como en el de los alumnos con necesidades educativas especiales, un uso diferenciado de los media.

Las respuestas a estos objetivos, en última instancia, nos facilitarán un referente necesario para emprender múltiples iniciativas de intervención socioeducativa dentro y fuera del contexto escolar (familia, entidades socioculturales, los propios medios de comunicación...), que tengan como finalidad la mejora de la utilización de los media por parte de los estudiantes de la ESO de la Región de Murcia e incluso de fuera de la misma.

2.2. Población y muestra de estudio

De acuerdo con los objetivos de nuestra investigación, la *población objetivo* queda definida como los alumnos y alumnas que están escolarizados durante el curso 2001-2002 en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria en Centros de la Región de Murcia.

La *muestra productora de datos* de la investigación está formada por 2.440 estudiantes de las características descritas. Para la selección de la muestra hemos utilizado un procedimiento aleatorio, en particular, un muestreo aleatorio por conglomerados y etapas (polietápico). Esto es, de la totalidad de centros públicos, privados y concertados de ESO de la Región de Murcia, se seleccionaron al azar 41 (unidades primarias de muestreo) y se accedió a los estudiantes eligiendo de forma aleatoria a cada uno de los grupos existentes (aulas intactas) —en el caso de que existieran más de uno— teniendo en cuenta los cuatro cursos de la ESO (unidades secundarias de muestreo).

Los 41 centros de ESO participantes en nuestra investigación se distribuyen según sean públicos, privados y concertados de este modo:

**DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS DE LA MUESTRA
POR MUNICIPIOS Y TIPO**

MUNICIPIO	Concertado	Privado	Público	Total
Abanilla			1	1
Alcantarilla	1			1
Alhama de Murcia			1	1
Bullas	1			1
Caravaca de la Cruz			1	1
Cartagena	1		6	7
Cehegín			1	1
Cieza	2		1	3
Jumilla	1		1	2
Lorca			3	3
Mazarrón			1	1
Molina de Segura	1		3	4
Moratala	1			1
Mula			2	2
Murcia	2	1	7	10
Torre-Pacheco			1	1
Yecla			1	1
Total general	10	1	30	41

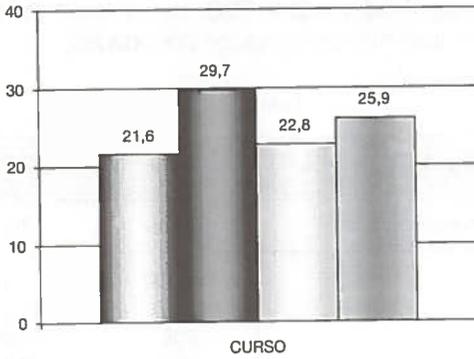
La distribución de la muestra total productora de datos por curso, género, edad, lugar de nacimiento, profesión del padre y de la madre, nivel de estudios del padre y de la madre, número de hermanos y hermanas, expectativas y grado en que le gusta estudiar al alumnado, es la que se detalla en las páginas que siguen.

Respecto al *curso* que están realizando los estudiantes de la muestra, éstos se distribuyen porcentualmente de la forma que refleja el Gráfico 2.1 (n= 2440).

En lo relativo al *género*, vemos que los porcentajes de alumnos y alumnas (n= 2431) están bastante próximos, aunque la presencia de los chicos es un 4% mayor con respecto a la de las chicas (Gráfico 2.2). Observamos que el porcentaje de chicos y chicas se distribuye de forma bastante proporcional en los cuatro cursos de la ESO, si bien el porcentaje es ligeramente superior en el segundo curso.

GRÁFICO 2.1

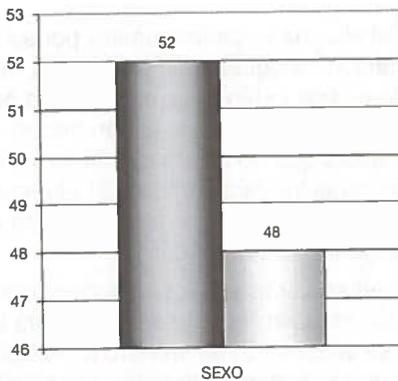
DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR CURSO DE LA ESO



□ 1.º ESO ■ 2.º ESO □ 3.º ESO ■ 4.º ESO

GRÁFICO 2.2

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO SEGÚN SU GÉNERO



■ Chico □ Chica

La edad media de los 2.425 alumnos de la muestra que han manifestado sus años es de 14,04, siendo la edad mínima de los estudiantes de 11 años y la máxima de 19. Lógicamente, los porcentajes más altos se dan en el rango de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años coincidiendo con las edades normalizadas que el alumnado tiene en la etapa de la ESO. La Tabla 2.1 muestra la distribución de los alumnos encuestados por edades.

TABLA 2.1

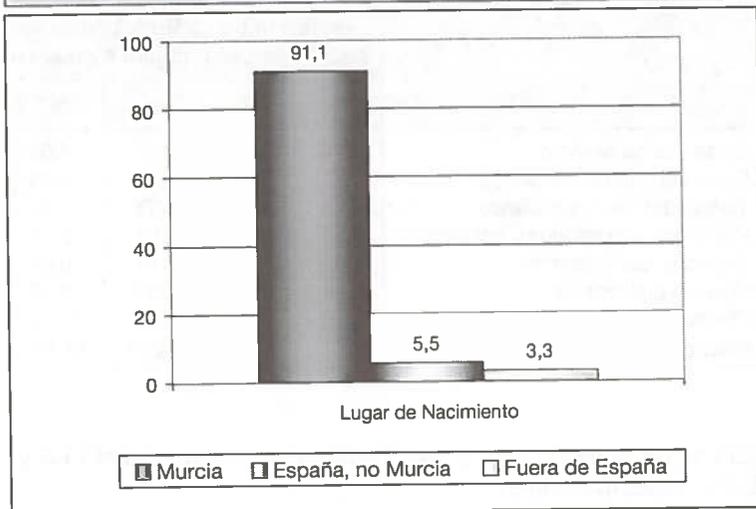
DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR EDADES		
Edad cronológica	Casos	%
11 años	2	0,1
12 años	356	14,7
13 años	605	24,9
14 años	562	23,2
15 años	504	20,8
16 años	293	12,1
17 años	90	3,7
18 años	11	0,5
19 años	2	0,1
Total de casos	2.425	100

Preguntamos al alumnado de la muestra por su *lugar de nacimiento*. La información recogida, a fin de hacerla más manejable, la hemos reducido en tres categorías: estudiantes que han nacido en la Región de Murcia, alumnos que lo han hecho en las diferentes regiones españolas que no sea la murciana y chicos que han nacido fuera de nuestras fronteras. Los 2.367 alumnos de la muestra se distribuyen en los porcentajes que figuran en el Gráfico 2.3. según las tres categorías mencionadas.

Pasando a aquellas características relacionadas con el contexto familiar de los estudiantes, observamos que la gran mayoría de sus padres se encuentran en una *situación laboral activa* (un 92,1%), mientras que sus madres lo están tan sólo en un 42,6%. Entre los padres y madres del alumnado persiste aún la situación de que son todavía estas últimas las que mayoritariamente *traba-*

GRÁFICO 2.3

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO SEGÚN SU LUGAR DE NACIMIENTO



jan en el hogar exclusivamente (54,1%) frente a una minoría de padres (tan sólo un 0,2%). Los datos sobre la situación laboral ya mencionada y las *profesiones de los padres y madres* del alumnado encuestado se plasman en la Tabla 2.2 en las nueve categorías establecidas.

A la vista de los resultados, podemos observar que el porcentaje más alto (31,2%) se concentra en los padres del alumnado que son obreros cualificados; les siguen a distancia los obreros sin especialización y tras ellos las clases subalternas de servicio (maestros, ATS, funcionarios de escala B, etc.) y los trabajadores de cuello blanco (administrativos, agentes comerciales, policía, etc.). Finalmente, la clase alta de servicio (médicos, abogados, ingenieros, etc.) con un 11,72% y los pequeños propietarios, autónomos junto a los técnicos o supervisores que se sitúan en torno al 6%. En el caso de las madres, nos encontramos que el 51,4% de ellas está dedicada a las labores del hogar y no trabaja por cuenta ajena, otro 3,7% está en situación inactiva, y entre las que trabajan, los porcentajes mayores se acumulan en las categorías de traba-

TABLA 2.2

CATEGORÍAS PROFESIONALES DE LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO				
	Profesión del padre agrupada		Profesión de la madre agrupada	
	Casos	%	Casos	%
Clase alta de servicio	274	11,72	100	4,30
Clase subalterna de servicio	301	12,87	202	8,69
Trabajador de cuello blanco	295	12,62	275	11,83
Pequeños propietarios y autónomos	155	6,63	63	2,71
Técnicos, supervisores	142	6,07	14	0,60
Obreros cualificados	730	31,22	83	3,57
Obreros	380	16,25	309	13,29
Inactivos	61	2,61	1.279	55,01

adoras de cuello blanco y subalternas de servicio con el 11,8 y 8,6% respectivamente.

Por otro lado, de los 2.299 estudiantes que aportan esta información, un 32,7% afirma que sus padres tienen un trabajo por cuenta propia y un 67,3% que no. Asimismo, de los 1.073 alumnos que responden, un 24,7% manifiesta que sus madres poseen un trabajo por cuenta propia y el resto que no (un 75,3%).

La información aportada por el alumnado entrevistado revela que los *niveles de estudios* alcanzados por sus padres y madres son muy similares, si bien se observa que siguen siendo las madres de los estudiantes quienes en menor proporción poseen estudios universitarios. Destaca el hecho de que aún un 18,5% de padres y un 19,3% de madres no han completado los estudios básicos obligatorios, así como que los porcentajes mayores se acumulen en ambos casos en los padres y madres que tienen sus estudios básicos completos (35,3% y 38,9%) y que, por otro lado, tienen estudios universitarios (24,4% y 19,7%). La Tabla 2.3 muestra estos resultados.

En cuanto al *número de hermanos y hermanas* que tiene el alumnado entrevistado, excluido él, los datos revelan que la media es de 1,78, siendo 29 quienes afirman ser hijos únicos (1,3%) y dos

TABLA 2.3

NIVELES DE ESTUDIOS DE LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO				
	Padres		Madres	
	Casos	%	Casos	%
EGB incompleta	380	18,5	401	19,3
EGB completa	723	35,3	806	38,9
FP-I	107	5,2	120	5,8
FP-II	72	3,5	88	4,2
Bachillerato	268	13,1	249	12,0
Universitarios	501	24,4	409	19,7
Totales	2.338	100,0	2.345	100,0

únicos casos quienes manifiestan tener 11 y 12 hermanos. Un 48,6% de los 2.294 estudiantes que responden a esta pregunta pertenece a familias numerosas (tres o más hijos) y, por tanto, un 51,4% pertenece a familias con uno o dos hijos.

También preguntamos a los 2.440 alumnos de la muestra *lo que les gustaría hacer cuando finalicen sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria*. De los 2.405 estudiantes que respondieron, un 20,1% confiesa no saberlo todavía, un 16,6% manifiesta su deseo por estudiar un módulo de Formación Profesional, a otro 54,6% le gustaría estudiar Bachillerato y tan sólo un 8,8% afirma querer trabajar.

Estos resultados, que se plasman en el Gráfico 2.4, parecen indicar que más de la mitad de los alumnos de la ESO tiene proyectado que le gustaría realizar estudios universitarios en el futuro al dirigir sus preferencias a cursar estudios de Bachillerato.

Asimismo, los estudiantes manifestaron el *grado en que les gusta estudiar*. De los 2.417 alumnos que contestaron, a un 26% le gusta estudiar bastante o mucho, a otro 44% lo suficiente, y otro 30% poco o nada. Podemos, por tanto, inferir que la motivación general del alumnado de la ESO por la actividad de estudiar no es muy alta, más bien media-baja. Los porcentajes para cada uno de los cinco valores de la escala se reflejan en el Gráfico 2.5.

GRÁFICO 2.4

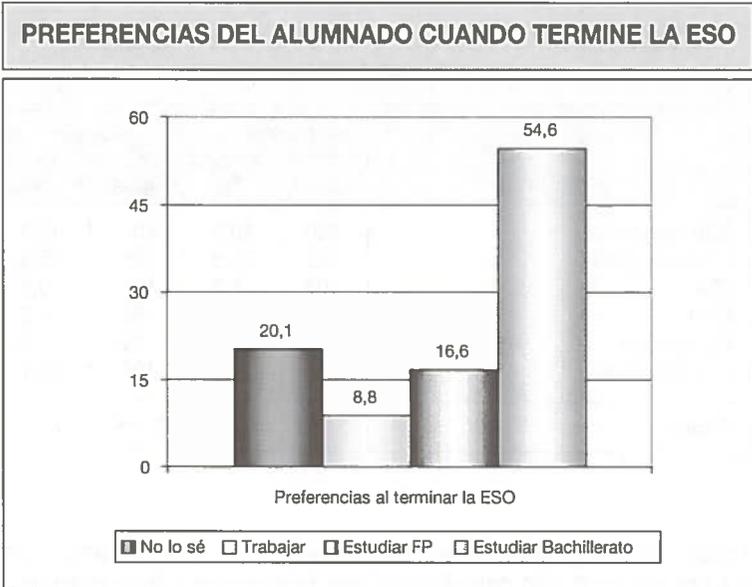
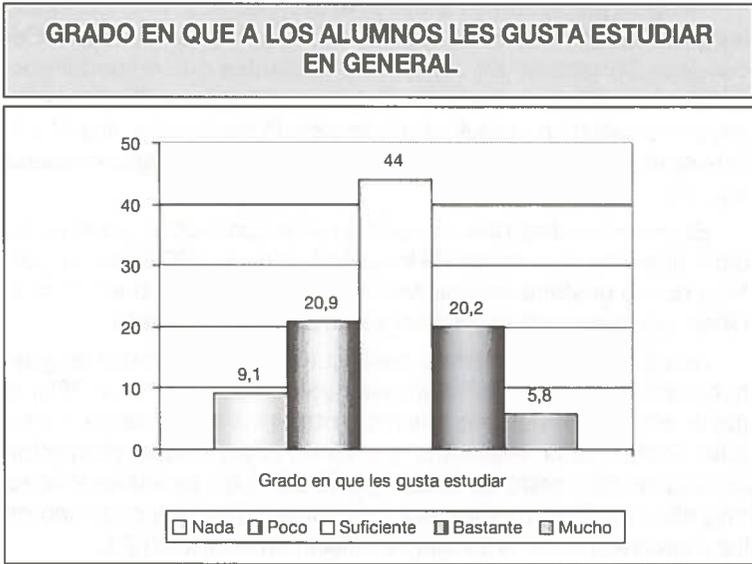


GRÁFICO 2.5



Por último, describimos la presencia de *alumnado con necesidades educativas especiales* en la muestra global, así como la del *alumnado inmigrante sin necesidades educativas especiales*. En lo que respecta al primero representa un 2,4% (n= 59), mientras que el segundo un 3% (n= 73). La distribución de estudiantes con necesidades educativas especiales de acuerdo con la tipología establecida se plasma en la Tabla 2.4, y la de los alumnos inmigrantes sin necesidades educativas especiales en el Gráfico 2.6, según hayan inmigrado de una cultura norteafricana (magrebi), Latinoamericana, oriental o del este u occidental (europeos o norteamericanos).

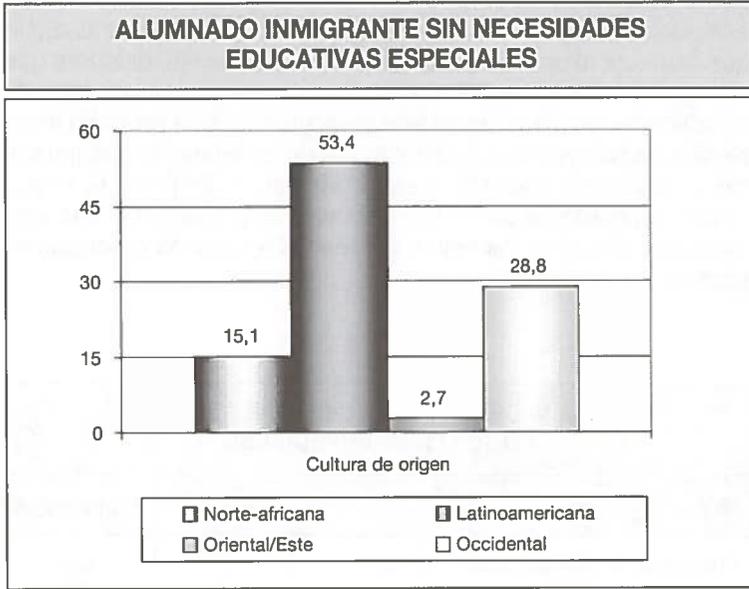
TABLA 2.4

TIPOLOGIA DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		
NEE	Casos	Porcentajes
Programas de Diversificación Curricular	25	42,4
Discapacidad Sensorial	3	5,1
X Frágiles	2	3,4
Inmigrantes con NEE	8	13,6
Discapacidad Psíquica	18	30,5
Discapacidad Motórica	1	1,7
Dificultades de Aprendizaje	2	3,4
Totales	59	100

2.3. Recogida de los datos: descripción del cuestionario y procedimiento de aplicación

Una vez establecido el contexto teórico de la investigación, sus objetivos y las variables que nos interesaba observar, se procedió a la elaboración del cuestionario que aplicamos a los estudiantes de la muestra. El primer cuestionario que redactamos fue pilotado con una pequeña muestra de estudiantes de la ESO que no participa-

GRÁFICO 2.6



rían como muestra productora de datos de la investigación, y también fue sometido a una validación interjueces en la que intervinieron un experto en medios de comunicación, otro en sociología y un tercero en metodología de investigación.

Las preguntas o *cuerpo del cuestionario* final se ha sistematizado en tres grandes bloques (véase Anexo):

Bloque I. Recoge reactivos en torno a las variables personales, académicas, sociodemográficas y familiares del alumnado:

- Sexo de alumno.
- Edad del alumno en años enteros.
- Lugar de nacimiento del estudiante.
- Profesión del padre y de la madre del alumno.
- Si trabaja por cuenta propia o no el padre y la madre del estudiante.
- Nivel de estudios alcanzado por el padre y la madre del alumno.

- Número de hermanos del estudiante (excluido él).
- Preferencia del alumno al terminar los estudios de la ESO que está cursando.
- Grado en que al estudiante le gusta estudiar.

Bloque II. Engloba preguntas sobre las variables que nos aportan información acerca de la dotación y equipamiento de los medios de comunicación en el hogar de los estudiantes:

- Número de aparatos electrónicos del que dispone el alumno en casa y en su habitación: televisores, vídeos, DVD, consolas de juego, cadenas o mini-cadenas, radiocasetes, discman, lectores de mp3, walkman, parabólicas, teléfonos móviles, teléfonos fijos, ordenadores, grabadoras de CD, cámaras de vídeo y cámaras de fotos.
- Aparatos electrónicos que el estudiante prefiere que le regale un familiar en primer, segundo y tercer lugar.
- Número de libros disponible en casa del alumno y número de libros que son suyos personalmente (al margen de los libros escolares).
- Periodicidad con la que se compra el periódico en casa y periódicos que se compran en casa del alumno.
- Compra de revistas en casa, y en caso afirmativo, revistas que se adquieren en casa del estudiante.
- Disponibilidad de televisión de pago en casa del alumno, y en caso afirmativo, tipo de suscripción.
- Disponibilidad de acceso a Internet en casa del estudiante, y en caso afirmativo, tipo de tarifa contratada.
- Regalos preferidos por el alumno en primer, en segundo y en tercer lugar.

Bloque III. Recoge preguntas sobre las variables que nos aportan información acerca de las preferencias y usos de los media por parte de los estudiantes:

- Canal de televisión que preferentemente se ve en casa del alumno en primer, segundo y tercer lugar.
- Canal de televisión que prefiere el estudiante en primer, segundo y tercer lugar.

- Disposición de horario al estudiante para ver la televisión por parte de sus padres.
- Horario que tiene el alumno para ver la televisión en los días laborales y en los días festivos y fines de semana.
- Orden de preferencia del estudiante por los siguientes tipos programas de televisión: deportivos, noticias o informativos, documentales, musicales, debates, humorísticos, cine o películas, teleseries, magazines, concursos, dibujos animados y reality-shows.
- Programas de televisión preferidos por el alumno de la oferta actual y de la oferta del curso anterior en primer, segundo y tercer lugar.
- Compañía con la que ve el estudiante sus programas favoritos de televisión.
- Situación familiar que describe lo que ocurre en casa del alumno cuando toda la familia está sentada ante la televisión.
- Hábitos de ver la televisión en casa del estudiante a la hora de comer o cenar.
- Si las series *Al salir de clase*, *Compañeros* y *Los Simpson* reflejan para el alumno lo que sucede en la vida real.
- Tipo de programas de radio que preferentemente escucha el alumno.
- Emisora de radio que preferentemente se escucha en casa del estudiante y emisora de radio que preferentemente escucha el alumno.
- Frecuencia con la que el estudiante entra a Internet.
- Lugar desde el que el alumno prefiere navegar por Internet.
- Usos a los que destina el alumno Internet.
- Películas que más han gustado al alumno de las que ha visto en primer, segundo y tercer lugar.
- Género de películas preferido por el estudiante en primer, segundo y tercer lugar.
- Si ha realizado el alumno la lectura de algún libro en los últimos meses, al margen de los textos escolares.
- Libros que ha leído el alumno en los últimos meses, al margen de los escolares.
- Si utiliza el estudiante la biblioteca y de qué tipo.

- Usos que da el alumno a la/s biblioteca/s a la/s que acude en primer, segundo y tercer lugar.
- Regalos que le han hecho al estudiante a lo largo del presente año.
- Disponibilidad personal por parte del alumno de algún teléfono móvil.
- Importancia que otorga el alumno a las posibilidades de uso del teléfono móvil del que dispone.
- Gasto que ha tenido el alumno el mes pasado con el uso del teléfono móvil de uso personal.

El cuerpo del cuestionario está precedido de una pequeña *presentación escrita* en la que se informa a los estudiantes de la finalidad de la investigación, se les pide su colaboración responsable y se les da las gracias por su participación. Al final del cuerpo del cuestionario existen diferentes celdillas en blanco destinadas a registrar: el código del centro educativo en el que el alumno cursa sus estudios de ESO, el curso y grupo en el que está escolarizado, el código de cuestionario, la tipología de necesidad educativa especial en el caso de que el estudiante estuviera escolarizado con esta situación (facilitada por el profesor o profesora del centro), y una última destinada a hacer cualquier observación que se considerara relevante.

El cuestionario está fundamentalmente estructurado. Se procuró que la mayoría de las preguntas fueran cerradas con el fin de facilitar su cumplimentación por parte de los estudiantes; chicos y chicas que, por otra parte, no están habituados a cumplimentar cuestionarios de este tipo. Solamente en aquellos casos en los que no era posible, planteamos preguntas mixtas (combinación de reactivos cerrados y abiertos) y preguntas abiertas. En cualquier caso, procuramos que el comportamiento demandado al alumnado en cada pregunta quedara claramente explicitado por escrito en sus respectivos soportes.

A pesar del carácter de auto-administrado con el que elaboramos el cuestionario, decidimos desarrollar una estrategia de aplicación del cuestionario con la presencia de dos personas que han estado acompañando a los encuestados de cada uno de los grupos de clase desde el principio hasta el final del proceso. Dada las edades de los alumnos y su experiencia en la cumplimentación de este tipo de instrumentos, fue éste el procedimiento que conside-

ramos más óptimo; con ello hemos conseguido que la participación de los estudiantes sea más alta y esté más motivada, así como que comprendan bien el planteamiento de la investigación y de cada una de las preguntas al poderles aclarar cualquier dificultad o duda que se les presentara. Lógicamente, han sido estas mismas personas las que se han responsabilizado de entregar los cuestionarios al alumnado y de recogerlos al finalizar la aplicación; de esta manera hemos evitado en gran medida que se produjera mortandad experimental por la no-devolución de los cuestionarios o por la no-participación en la cumplimentación de los mismos.

Para la aplicación del cuestionario consideramos necesario solicitar la colaboración de uno de los profesores de los grupos-clase participantes; ello era muy importante, entre otras cosas, porque el docente nos facilitaba información detallada sobre el alumnado inmigrante y con necesidades educativas especiales escolarizado en la clase.

La aplicación de los cuestionarios se ha realizado durante los meses de abril y mayo de 2002. Antes de presentarnos en los centros, la dirección de la investigación se puso en contacto telefónico con cada uno de ellos con el objetivo de solicitarles su colaboración, de informarles de los objetivos de la investigación, de asegurarles la confidencialidad de los resultados y de darles a conocer el procedimiento de recogida de datos. Una vez que los centros fueron accediendo a participar, la dirección de la investigación remitió una carta escrita de presentación informando de nuevo de la finalidad de la investigación y del calendario de aplicación previamente consensuado, así como agradeciéndoles por anticipado su colaboración.

2.4. Codificación y análisis de los datos

Una vez recogidos la totalidad de los cuestionarios, el primer proceso que abordamos fue el de codificación de los datos para proceder a la elaboración de la matriz de datos que nos ha permitido su tratamiento estadístico; esto es, transformamos cada una de las preguntas del cuestionario o información que aportaba en una o varias variables. Codificadas todas las variables (véase Anexo II), éstas fueron organizadas en una matriz de datos elaborada con el paquete estadístico SPSS para Windows (vers. 10, SPSS, Inc., 1999).

Antes de proceder a realizar los análisis definitivos, llevamos a cabo un estudio exploratorio de los datos con el fin de depurarlos y corregir los errores producidos en el momento de elaborar la matriz de datos (corregir los datos anómalos), así como de conocer la distribución de los datos, detectar los valores fuera de rango tomando decisiones en torno a ellos y de crear nuevas variables de clasificación o de agrupamiento a partir de variables ya codificadas. Las técnicas estadísticas utilizadas para el análisis exploratorio de cada una de las variables han sido:

- Para las variables cualitativas o categóricas: cálculo de frecuencias y porcentajes.
- Para las variables cuantitativas: cálculo de los estadísticos descriptivos básicos (valor mínimo, valor máximo, rango, media, mediana, moda, desviación típica, índices de asimetría y curtosis...), y elaboración de gráficos exploratorios de Tukey: gráficos de caja y de tronco y hojas.
- Las variables semicuantitativas han sido analizadas utilizando las técnicas anteriores destinadas a las variables cualitativas y cuantitativas.

El tratamiento confirmatorio de los datos lo hemos realizado utilizando técnicas estadísticas paramétricas o no-paramétricas atendiendo al cumplimiento o no de determinados supuestos paramétricos en la distribución de los datos implicados en determinados análisis. Podemos agrupar los análisis realizados en dos grandes categorías:

- Básicos: lectura directa o univariable. Atendiendo a la naturaleza de cada variable, hemos calculado bien las medidas de tendencia central asociadas a los datos de cada una de las variables, o bien sus frecuencias y porcentajes.
- Tablas de contingencia: lectura cruzada. Nos ha permitido comparar grupos de sujetos o establecer relaciones (que no causas) entre las variables. Hemos utilizado desde técnicas sencillas (frecuencias y porcentajes reales y condicionados a cada grupo), o un poco más complejos calculando estadísticos para medir el grado de relación entre las variables o las diferencias entre los grupos. En particular, hemos utilizado la Chi Cuadrado de Pearson, las pruebas t para comparar dos muestras independientes (técnica paramétrica) o pruebas U de Mann-Whitney para dos muestras indepen-

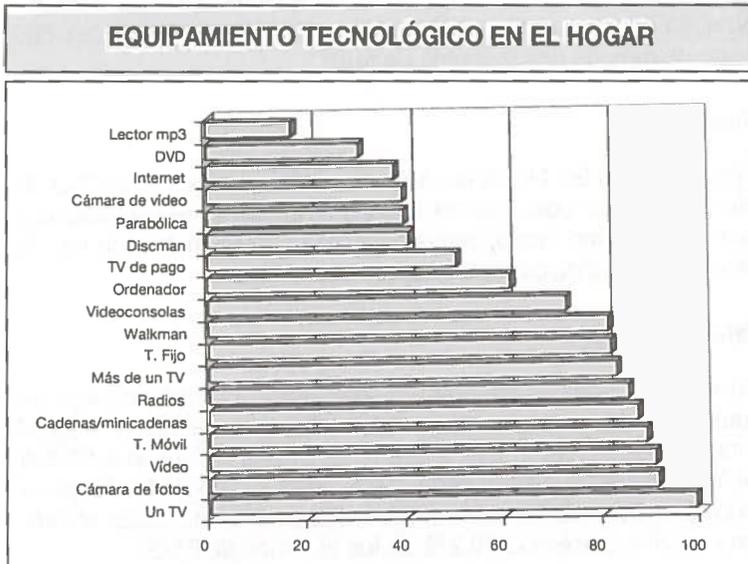
dientes (técnica no-paramétrica), y el Análisis de Varianza de un factor para varias muestras independientes (prueba paramétrica) o prueba H de Kruskal-Walis para varias muestras independientes (técnica no-paramétrica). Cuando la razón F de los ANOVA's de un factor nos arrojaban una probabilidad asociada a un efecto global estadísticamente significativo partiendo de un nivel de significación del 0,05, aplicamos el test de Scheffe de comparaciones múltiples *a posteriori* con el fin de conocer entre qué grupos se producían exactamente las diferencias estadísticamente significativas.

Dotación, equipamiento y acceso a la información

Plácido Guardiola, Javier Ballesta y José A. Gómez

El nivel de equipamiento tecnológico en el hogar de los jóvenes de nuestro estudio es en conjunto alto, como comprobaremos al describir los medios de los que disponen en casa y en su habitación. Como muestra nuestro Gráfico 3.1, más de la mitad de los hogares de estos jóvenes dispone de: televisores, cámara de fotos,

GRÁFICO 3.1



vídeo, teléfono móvil, cadena o mini cadena musical, radio, telefonía fija, walkman, y más del 50% tienen además, videoconsola, ordenador o televisión de pago.

3.1. Descripción del equipamiento tecnológico

Televisión

En primer lugar hay que destacar que es el medio más difundido estando presente en el 98,6% de los hogares. Un 39% de ellos posee dos televisores, además hay que subrayar que el 27,7% tiene tres y nos encontramos en la muestra que hay un 11% que dispone de cuatro televisores en casa; como contraste tan sólo un 15,5% de los hogares está dotado con un televisor único. Del mismo modo, la televisión en la habitación del joven es una realidad habitual, donde un 41,2% la controla en su propio dormitorio.

Cámara fotográfica

Es el segundo aparato más difundido en los hogares estando presente en el 90,9% de ellos, un 38% de los alumnos dispone de una en el ámbito personal, a la vez que el 56,8% de los hogares dispone de más de una máquina de fotos.

Vídeo

Presente en el 90,4% de los hogares de los jóvenes de la ESO. El 69,6% tienen un solo aparato, incluso en el 18,1% de las casas hay dos y, del mismo modo, pero en menor proporción, hay un 10,4% de jóvenes que dispone de él en su dormitorio.

Teléfono móvil

Constituye el cuarto elemento más difundido en los hogares de nuestros jóvenes, superando en generalización a la telefonía fija al estar presente en el 86,6%, mientras que la fija lo está en el 81,6% de los mismos; al mismo tiempo que en el 86,4% de los hogares se cuenta con más de un teléfono móvil. A nivel individual el teléfono móvil lo poseen el 70,2% de los alumnos de ESO.

Cadenas o mini cadenas de música

Es un aparato que se encuentra en la mayoría de los hogares de los jóvenes (86,9%) donde además, en el 25,4% de los casos, cuentan con dos y hasta tres aparatos de sonido, de estas características (9,4%). Del mismo modo, la mitad de los encuestados (47,8%) los tienen en su propia habitación.

Radios o radiocasetes

Tienen gran presencia en los hogares (85,2%); hay dos en el 21,8% de las casas y hasta tres (9,7%). De igual forma, nos encontramos con el 48,3% que los posee en su propia habitación.

Walkman

Es un aparato usual y muy difundido entre los jóvenes, estando presente en el 81,1% de sus hogares; los hay con dos (24%) y hasta tres (12,3%), la mayoría los tienen en su habitación (52,6%) y hasta dos (9,1%).

Consola de juego

Está presente en un 72,3% y 17,9% tienen dos aunque existe un 27,7% que no la tiene, y también el 6,2% dice tener tres. Sin embargo, en la habitación la poseen un 28,2%, frente al 63,1% que no la tiene allí.

Ordenador

En casa, está presente en el 61,1% de los casos, frente al 38,9% que no lo tiene; además hay un 7% que cuenta con dos ordenadores en el hogar y hasta tres (1,9%). En el dormitorio del joven, hay un 25,1%, y el 10% tiene acceso a la línea fija de teléfono. Entre los periféricos de hardware, como es la grabadora de CD, un 25,9% de los ordenadores la tienen y el 12% de los ordenadores que está en el dormitorio de los jóvenes.

Televisión de pago

Uno de cada dos hogares, el 50,2%, tiene contratado algún tipo de televisión a la carta o de pago (Canal +, Vía digital o televisión

por cable), mientras que disponen de parabólica en casa un 34,5% de los hogares.

Discman

No es un aparato que tenga gran presencia en los hogares, por encontrarnos con un 59,1% que no lo posee, siendo el 34,1% quien dice tenerlo en el hogar y un 25,8% en su habitación.

Cámaras de vídeo

No es mayoritaria su difusión, estando presente en el 39,6% de los hogares, mientras que sólo un 5,9% de los encuestados señala que la posee en su dormitorio.

Acceso a Internet

El 38,1% de los alumnos de ESO dispone de acceso a Internet desde su hogar. Entre ellos además, seis de cada diez, dispone de algún tipo de acceso con tarifa plana.

DVD

Aún hoy es otro de los equipamientos menos frecuentes, pues tan sólo lo tiene un 31%, aunque en la habitación lo posee un 6,1%.

Lector de mp3

Es el menos difundido entre los jóvenes a pesar de la enorme importancia que juega la música entre ellos; tiene escasa presencia en casa, sólo 17,3%, y el 6,6% dispone de él en la habitación.

3.2. Dotación de libros y prensa

Otro aspecto que nos pareció de interés investigar, que está presente en los estudios sobre prácticas culturales y uso de libros, es el análisis de la interrelación entre la existencia de bibliotecas personales en el hogar y la consolidación de buenos y estables hábitos lectores. Por ello, en nuestro estudio preguntamos por el nú-

mero de libros existentes en la propia casa, pues si los padres tienen bibliotecas y van haciendo que sus hijos las formen, los niños estarán viendo un modelo en su familia que podrán imitar. En general, peor horizonte presenta la dotación en cuanto recursos escritos (libros, periódicos, revistas, etc.) dentro de los hogares regionales respecto a la dotación tecnológica. En este sentido, la respuesta a esta pregunta indica unas colecciones en casa muy pequeñas, llegando sólo el 40% de las familias a tener más de 100 libros. Este es un resultado similar a la media española según el estudio del CIDE. Sólo un 15,6% de ellas compran a diario la prensa escrita y otro 25,9% lo hace semanalmente (Tabla 3.1). Si tenemos en cuenta estos últimos datos y que entre el número de libros que hay en sus casas pueden figurar los de lecturas recomendadas en clase a los jóvenes y sus hermanos, no parece que los hábitos lectores estén muy extendidos.

TABLA 3.1

LIBROS QUE EXISTEN EN SU CASA				
	Frecuencia	Porcentaje	%	% acumulado
Menos de 10	77	3,2	3,2	3,2
Entre 10-25	258	10,6	10,7	13,9
Entre 26-50	507	20,8	21	34,9
Entre 51-100	571	23,4	23,7	58,6
Entre 101-200	487	20	20,2	78,8
Más de 200	510	20,9	21,2	100
Total	2.410	98,8	100	
Ns/Nc	30	1,2		
	2.440	100		

Las bibliotecas familiares suelen correlacionar con un mayor nivel de estudios de los padres tal como muestra la Tabla 3.2, siendo también mayores en las grandes ciudades frente a las pequeñas poblaciones. En el medio rural hay menos acceso a los libros y otros medios de información, tanto por la carencia de librerías como de bibliotecas y otras instituciones proveedoras de servicios culturales y de información.

TABLA 3.2

NÚMERO DE LIBROS QUE HAY EN CASA SEGÚN ESTUDIOS DEL PADRE												
	EGB incompleta		EGB completa		FP-I		FP-II		Bachillerato		Universitarios	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Menos de 10	22	5,90	19	2,65	1	0,95	1	1,43	6	2,25	8	1,62
Entre 10-25	63	16,80	91	12,67	14	13,33	2	2,86	20	7,49	21	4,26
Entre 26-50	102	27,10	187	26,04	23	21,90	10	14,29	52	19,48	52	10,55
Entre 51-100	93	24,70	216	30,08	25	23,81	22	31,43	54	20,22	61	12,37
Entre 101-200	50	13,30	120	16,71	27	25,71	23	32,86	65	24,34	131	26,57
Más de 200	46	12,20	85	11,84	15	14,29	12	17,14	70	26,22	220	44,62
Total	376	100	718	100	105	100	70	100	267	100	493	100

En cuanto a los libros que tenían a su disposición, independientemente de la biblioteca familiar, esto es, como una biblioteca personal que el niño y el joven vayan constituyendo, casi uno de cada cuatro jóvenes dispone de menos de 20 libros, cerca de otros dos de esos cuatro, dispondría de entre 20 y 49 libros y sólo uno de los cuatro, tendría más de 50 como muestra la Tabla 3.3. En el estudio del CIDE sobre el conjunto de España, el 50% de los escolares también estaba por debajo de 25 libros.

TABLA 3.3

LIBROS QUE TIENE A SU DISPOSICIÓN (AGRUPADOS EN CATEGORÍAS)				
	Frecuencia	Porcentaje	%	% acumulado
Menos de 10	248	10,2	11,2	11,2
Entre 10 y 19	531	21,8	23,9	35
Entre 20 y 49	853	35	38,4	73,4
50 o más	591	24,2	26,6	100
Ns/Nc	217	8,9		
Total	2.440	100		

Sigue dándose el mismo tipo de relación directa entre el número de libros de que disponen los alumnos y el nivel de estudios paterno. Así, mientras que en hogares donde el nivel de estudios del padre es el de EGB o no completó este nivel, encontramos que el porcentaje en la categoría de menos de 10 libros es superior al de hijos de padres con niveles superiores. En el sentido contrario nuestra Tabla 3.4 nos muestra cómo el 41,7% de jóvenes cuyos padres tienen estudios universitarios disponen de más de 50 libros de forma personal, frente al 19,12% de aquellos cuyos padres no terminaron los primarios.

TABLA 3.4

LIBROS DE QUE DISPONE AGRUPADOS SEGÚN ESTUDIOS DEL PADRE													
	EGB Incompleta		EGB completa		FP-I		FP-II		Bachillerato		Universitarios		
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	
Menos de 10	59	17,35	81	12,05	8	8,79	5	7,25	25	9,73	22	4,81	
Entre 10 y 19	99	29,12	177	26,34	30	32,97	13	18,84	51	19,84	83	18,16	
Entre 20 y 49	117	34,41	271	40,33	32	35,16	27	39,13	110	42,80	161	35,23	
50 o más	65	19,12	143	21,28	21	23,08	24	34,78	71	27,63	191	41,79	
Total	340	100	672	100	91	100	69	100	257	100	457	100	

Otro elemento importante para la adquisición de una información estructurada es la prensa; en ese sentido, la presencia de periódicos sería diaria sólo en el 15,6% de los casos (Tabla 3.5), y llegaría al 41,5% si sumamos los que lo adquieren al menos los fines de semana, según las respuestas de los alumnos, que en este caso son mejores que los nacionales. Un 58% no dispondría de prensa en casa nunca o casi nunca.

La periodicidad con la que se compra algún periódico en casa, como puede apreciarse en la Tabla 3.6, no implica un nivel superior de estudios. Esto tiene que ver tanto con el contenido de los periódicos, como con las fuentes de información alternativas que usan padres con nivel de estudios superior.

TABLA 3.5

FRECUENCIA DE COMPRA DE LA PRENSA EN EL HOGAR				
	Frecuencia	Porcentaje	%	% acumulado
No lo compramos	659	27,0	27,1	27,1
Ocasionalmente	761	31,2	31,3	58,4
Los fines de semana	631	25,9	26,0	84,4
Todos los días	380	15,6	15,6	100
Total	2.431	99,6	100	
Ns/Nc	9	0,4		
Total	2.440	100		

TABLA 3.6

PERIODICIDAD COMPRA DE LA PRENSA, SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS (EN %)						
	EGB incompleta	EGB completa	FP-I	FP-II	Bachillerato	Universitarios
No lo compramos	33,90	21,20	20,60	20,80	21,60	34,60
Ocasionalmente	30,40	36,00	23,40	34,70	27,20	26,80
Fines de semana	23,00	28,50	35,50	31,90	30,60	20,40
Todos los días	12,70	14,30	20,60	12,50	20,50	18,20

3.3. Preferencias de adquisición de nuevo equipamiento

Para determinar qué interfaces electrónicas que permiten el acceso a la información son las preferidas entre los jóvenes, se solicitó de éstos que nos citaran por orden de preferencia los tres aparatos electrónicos que les gustaría recibir como regalo en su próxima onomástica. Los resultados a esta pregunta fueron ponderados de forma que las elecciones en primer lugar se valoraron en

tres puntos, dos las que figuran en segundo lugar y uno en tercer lugar; de forma que la valoración de cada aparato puede oscilar entre 1 y 3 de media tal y como nos muestra la Tabla 3.7.

TABLA 3.7

PREFERENCIAS DE LOS JÓVENES SOBRE EL EQUIPAMIENTO DE ACCESO A LA INFORMACIÓN				
	Casos	Media	%	% Válido
Ordenador	1.036	2,44	42,46	45,30
DVD	1.084	2,10	44,43	47,40
Cadena o mini cadena musical	342	2,02	14,02	14,95
Teléfono móvil	541	2,02	22,17	23,66
Consola de juegos	315	1,99	12,91	13,77
Televisor	459	1,98	18,81	20,07
Grabadora de CD	719	1,95	29,47	31,44
Radiocasete	18	1,89	0,74	0,79
Cámara de vídeo	798	1,86	32,70	34,89
Vídeo	105	1,86	4,30	4,59
Discman	431	1,81	17,66	18,85
Lector de mp3	420	1,80	17,21	18,36
Walkman	34	1,79	1,39	1,49
Parabólica	210	1,67	8,61	9,18
Teléfono fijo	88	1,67	3,61	3,85
Cámara de fotos	137	1,59	5,61	5,99

La primera columna de nuestra tabla muestra la frecuencia con la que aparece elegido cada uno de los aparatos electrónicos, seguida de la valoración media que se hace de cada uno de ellos. Como puede observarse, si seguimos el orden de la media (segunda columna)¹, los cinco elementos más valorados entre los jóvenes son el ordenador, el DVD, las cadenas y mini cadenas musicales, los teléfonos móviles y las videoconsolas de juegos.

¹ Aunque el orden de preferencia varía levemente si se sigue la frecuencia de cada aparato, es preferible hacerlo por la media ponderada que tiene en cuenta si dicho elemento es nombrado en primer, segundo o tercer lugar.

Estas preferencias juveniles en cuanto a equipamiento ya denotan una orientación en esta edad hacia las áreas de ocio (por sus preferencias hacia el DVD y el ordenador que usan, como veremos, con fines lúdicos), así como papel preponderante que tiene la música en el tiempo libre de los adolescentes.

De forma similar preguntamos a los jóvenes sobre cuáles eran sus preferencias a la hora de recibir un regalo entre los siguientes elementos consumibles: revistas o cómics, prenda de vestir, discos/CDs, libros, videojuegos, elemento deportivo, película vídeo o DVD y entrada a un concierto. De los resultados de sus tres elecciones por orden de preferencia, se desprende, como muestra la Tabla 3.8, la importancia que la imagen personal y el ocio tiene en la vida de los jóvenes, mientras que la lectura constituye el apartado menos importante para ellos como demuestra la misma tabla. El regalo más valorado son las prendas de vestir, pasando a continuación a los elementos que llenan su ocio, es decir, actividad lúdica-deportiva y la música, y cerrando sus preferencias tanto por frecuencia de aparición como por media ponderada, las actividades relacionadas con la lectura sea de libros o revistas.

TABLA 3.8

REGALO PREFERIDO (PONDERANDO DE LAS TRES ELECCIONES)				
	Casos	Media	%	% Válido
Prenda de vestir	1.397	2,27	57,25	58,40
Videojuego	934	2,20	38,28	39,05
Elemento deportivo	627	2,10	25,70	26,21
Entrada a concierto	1.066	2,05	43,69	44,57
Disco	1.300	1,88	53,28	54,35
Película vídeo o DVD	674	1,76	27,62	28,18
Revistas o cómics	449	1,74	18,40	18,77
Libro	669	1,71	27,42	27,97

3.4. Acceso a la información

El acceso a la información es considerado como un elemento clave a la hora de entender la igualdad de oportunidades que, como

sabemos, es a su vez elemento decisivo en la formación de los jóvenes. A la hora de valorar las oportunidades que ofrecen los hogares murcianos a los jóvenes para el acceso a la información, hemos distinguido entre los *clásicos* basados en texto escrito (libros, periódicos y revistas) y los que necesitan de un *equipamiento electrónico* (televisor, radio, telefonía y ordenadores). Atendiendo a estos últimos, hemos establecido una clasificación por el tipo de dotación de que consta el hogar con 11 categorías, cuya distribución mostramos en la Tabla 3.9. Para agregar estas categorías hemos tenido en cuenta dos dimensiones: la primera según el tipo de equipamiento que iría desde el más común: radio, televisión, hasta acceso a Internet en el hogar con tarifa plana. La segunda dimensión considera si el equipamiento es común para todo el hogar o ese mismo equipamiento es poseído de forma individual por el joven.

TABLA 3.9

ACCESO A LA INFORMACIÓN			
	Frecuencia	%	% Acumulado
0. Sin equipamiento	18	0,74	0,74
1. Televisión o radio	111	4,55	5,29
2. Televisión y radio	51	2,09	7,38
3. Televisión, radio, vídeo	55	2,25	9,63
4. Básica: televisión, radio, vídeo, telefonía	848	34,75	44,39
5. Básica +televisión pago / parabólica	217	8,89	53,28
6. Básica personal: televisión, radio, móvil	202	8,28	61,56
7. Básica hogar + ordenador	507	20,78	82,34
8. Básica personal + ordenador casa	172	7,05	89,39
9. Básica personal + ordenador personal	107	4,39	93,77
10. Básica personal + ordenador personal + TP Internet	152	6,23	100
Total	2.440	100	

En las tres categorías inferiores están por este orden: los hogares que carecen de cualquier tipo de equipamiento, los que poseen bien radio o televisión, y en la tercera los que además de los dos equipos anteriores tienen un aparato grabador y reproductor de vídeo y/o audio.

La cuarta categoría que calificamos de «dotación básica» se compone de al menos un aparato receptor de televisión y radio, algún aparato que permita la grabación y reproducción de vídeo o audio y telefonía (fija o móvil). Entendiendo así la dotación básica del hogar en lo que a soportes electrónicos de acceso a la información se refiere, un 90,37% de los hogares de la región cuenta con esos medios mínimos o básicos, frente a un 9,73% que no la alcanza. Si bien es cierto que dentro de esta dotación que denominamos básica, existen importantes diferencias, ya que no es igual poseer un viejo vídeo que un flamante DVD con decodificador de sonido DTS. En cualquier caso, algo más de uno de cada dos hogares mejora esta dotación de equipamiento electrónico para el acceso a la información.

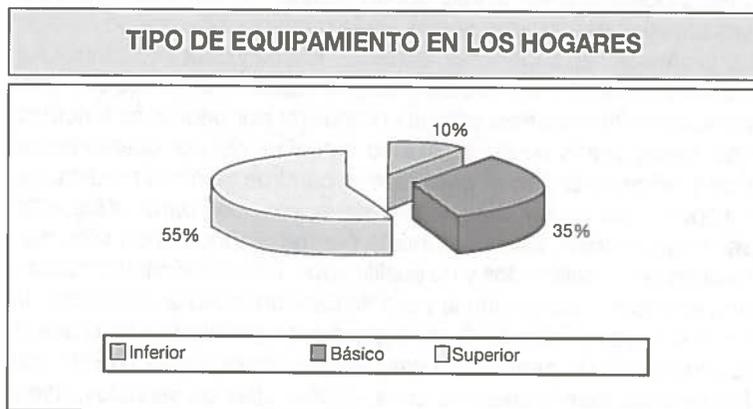
La quinta categoría en cuanto a dotación se refiere, supone mejorar la dotación básica mediante la adquisición o contratación de canales de pago o la colocación de parabólicas que permiten la recepción de canales internacionales. Un escalón superior, el sexto, estaría formado por aquellos hogares donde sus hijos poseen la dotación básica a escala personal.

La séptima categoría estaría formada por aquellos hogares que además de dotación básica cuentan con un ordenador (20,78%). La octava requiere, como la anterior, además de un ordenador en casa, cumplir los requisitos de la dotación básica personal. El noveno nivel de equipamiento se alcanza si además de los requisitos anteriores, el ordenador es personal. Finalmente, el máximo nivel de equipamiento lo tienen aquellos hogares que cumpliendo con los requisitos de la novena categoría, cuentan con al menos tarifa plana de acceso a Internet, que en la Región de Murcia lo poseen el 6,23% de los hogares.

En resumen, y como muestra el Gráfico 3.2, sólo un 10% de hogares cuenta con una dotación de acceso inferior la que denominamos básica, el 55% de ellos cuenta con mejor dotación, mientras el restante 35% está dotado de ella. En lo que a medios informáticos se refiere, es de destacar cómo en el 38,44% de los hogares se cuenta ya con al menos un ordenador, por lo que se puede afirmar que los hogares murcianos con alumnos que cursan

algún curso de la ESO cuentan, en lo referido a aparatos de acceso a la información, con una aceptable dotación.

GRÁFICO 3.2



3.5. Distribución del equipamiento y acceso

Para el estudio de la distribución del equipamiento y acceso a la información en los hogares, hemos recurrido fundamentalmente a las diferencias sociales más significativas que contemplaba nuestra encuesta: el nivel de estudios de los padres y la categoría profesional de éstos.

Con el fin de construir categorías sociales a partir de la profesión de los padres, hemos seguido el esquema de clases AGP² con las

² El origen de la AGP se debe al texto publicado en 1969: *The affluent worker and the class structure* por Goldthorpe, Lockwood, Bechohofer y Platt. A partir de éste se construyeron siete clases utilizadas por el Oxford Mobility Study en 1972, base del libro de Goldthorpe y otros (1982): *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Partiendo de esta clasificación, Carabaña (2000) ha realizado algunas modificaciones para el estudio de la movilidad social en España cuya clasificación hemos seguido, agrupando en la primera categoría las correspondientes a los grupos (I y II); en la clase media agrupamos las correspondientes a los grupos (III, IV y V); y, finalmente, en la clase trabajadora se agruparon los grupos (VI y VII) a los cuales hemos añadido Sus labores, Pensionistas y Jubilados.

modificaciones introducidas por Carabaña (1999), agrupado finalmente en tres categorías: *Clases altas de servicio*, *Clases intermedias* y *Clases trabajadoras*. Todo ello nos permite clasificar a través de estas categorías conjuntos profesiones cuyos niveles de ingreso y reconocimiento social está contrastado en los estudios sobre clases sociales y movilidad social. En la primera categoría se recogen los profesionales superiores, administradores y directivos, funcionarios de escalas A y B y profesionales liberales; la segunda categoría de «*Clases intermedias*» estaría compuesta por pequeños funcionarios, trabajadores de cuello blanco, trabajadores por cuenta propia y pequeños propietarios, capataces y cuadros técnicos medios, trabajadores del sector servicio generales, etc.; en cuanto a las «*Clases trabajadoras*», está compuesta por trabajadores manuales asalariados semicualificados y no cualificados. Esta clasificación muestra una estrecha relación con la variable nivel de estudios del padre, tal y como nuestra Tabla 3.10, en la que puede apreciarse cómo una alta proporción de padres con estudios universitarios (el 76,2%) está fundamentalmente presente en la «*Clases altas de servicio*», mientras que aquellos que cuentan sólo con estudios inferiores a los primarios o iguales a éstos, forman el grueso de las «*Clases trabajadoras*», con el 70,6% y 59,1% respectivamente. Por el contrario, tan sólo un 3,1% de universitarios engloba las filas de las «*Clases trabajadoras*» y otro 6,5% de los sin estudios las «*Clases altas de servicios*», mientras que las «*Clases intermedias*» las componen en mayor proporción los niveles medios en estudios.

TABLA 3.10

NIVEL DE ESTUDIOS SEGÚN LA CATEGORÍA PROFESIONAL DEL PADRE						
	Clases altas de servicios		Clases intermedias		Clases trabajadoras	
	Casos	% fila	Frecuencia	% fila	Frecuencia	% fila
EGB incompleta	18	6,45	64	22,94	197	70,61
EGB completa	55	9,87	173	31,06	329	59,07
FP-I	11	11,70	38	40,43	45	47,87
FP-II	19	29,23	24	36,92	22	33,85
Bachillerato	64	28,44	103	45,78	58	25,78
Universitarios	369	76,24	100	20,66	15	3,10
Totales	536	31,46	502	29,46	666	39,08

Otra de las variables que se relaciona significativamente con las categorías profesionales así elaboradas es el nivel de aspiraciones que manifiestan los alumnos de la ESO; en este sentido son los hijos de padres pertenecientes a las «Clases altas de servicio», quienes esperan continuar sus estudios a un nivel superior, a la vez que muestran en menor medida la indecisión de no saber todavía qué harán. Tal y como muestra la Tabla 3.11, son los hijos procedentes de las «Clases trabajadoras» los que manifiestan en mayor medida la incertidumbre o su deseo de ponerse a trabajar o cursar estudios de Formación Profesional. Los alumnos cuyos padres pertenecen a las clases intermedias, manifiestan de igual modo una posición equidistante entre las dos anteriores.

TABLA 3.11

NIVEL DE ASPIRACIONES DEL ALUMNO SEGÚN CATEGORÍA PROFESIONAL DEL PADRE						
	Clases altas de servicios		Clases intermedias		Clases trabajadoras	
	Frecuencia	% col.	Frecuencia	% col.	Frecuencia	% col.
No lo sé todavía	53	9,30	106	18,06	189	24,32
Trabajar	23	4,04	34	5,79	105	13,51
Estudiar						
Bachillerato	446	78,25	334	56,90	319	41,06
Estudiar módulo de FP	48	8,42	113	19,25	164	21,11
Totales	570	100	587	100	777	100

De forma idéntica también existe una estrecha relación significativa entre el gusto que manifiesta el alumno por los estudios y la clase social a la que pertenece, de forma que son los hijos de las «Clases altas de servicios» los que en menor proporción no les gusta estudiar y los que en mayor medida manifiestan suficiente gusto por estudiar, como se aprecia en nuestra Tabla 3.12.

A través del análisis lineal jerárquico hemos comprobado que a pesar de la relación entre las variables nivel de estudios del padre y las categorías sociales construidas por la profesión de éste, ambas variables contribuyen a explicar las diferencias encon-

tradas en el interés por el estudio y el nivel de aspiraciones de sus hijos, sin que pueda afirmarse que esta influencia sea debida a la interrelación entre nivel de estudios y profesión paterna.

TABLA 3.12

INTERÉS POR EL ESTUDIO SEGÚN CLASES SOCIALES						
	Clases altas de servicios		Clases intermedias		Clases trabajadoras	
	Casos	% col.	Frecuencia	% col.	Frecuencia	% col.
Poco/nada	137	24,08	196	33,33	261	33,33
Suficiente	286	50,26	248	42,18	323	41,25
Mucho bastante	146	25,66	144	24,49	199	25,42
Total	569	100	588	100	783	100

Estas relaciones entre estas categorías sociales, el nivel de estudios, expectativas futuras de los hijos y su afinidad por los estudios nos vienen a indicar la estrecha conexión que guarda la clasificación social construida a través de las categorías profesionales del padre con otro factor social que cabe denominar «*Capital cultural*»³, entendido éste como nivel de estudios alcanzado, tipo de vida y expectativas sobre el futuro que existen en el seno de estas familias. Un «*Capital cultural*» grande lo tienen las familias cuyos padres poseen un mayor nivel de estudios, tienen un mayor nivel de expectativas sobre el futuro y lo transmiten así a sus hijos y cuentan con un mejor manejo y recursos de información tradicional o escrita que procede de su mayor competencia lingüística. No debemos olvidar que aún hoy en la era Internet, el lenguaje escrito ocupa un lugar sobresaliente, por lo que su manejo y dominio sigue siendo fundamental; en este sentido el consumo de televisión o música no requiere una capacidad previa especial, mientras que el navegar por la Red, o ma-

³ Adoptamos esta denominación utilizada y desarrollada por Bordieu y Passeron (1977) para designar una serie de factores familiares que explican la tendencia al éxito o al fracaso de los escolares dentro del sistema educativo. Forman parte de ese capital cultural un conjunto amplio de elementos como la capacidad lingüística familiar, las disponibilidades materiales y nivel de ingresos, el nivel de aspiraciones, sus disposiciones ante la escuela, las relaciones sociales de la familia, etc.

nejar un ordenador, sí precisa de estos conocimientos. De ahí que el capital cultural de los padres (en este caso fundamentalmente su nivel de estudios) sea clave para explicar la utilización del ordenador o el acceso a Internet en el hogar.

Por tanto, nuestra hipótesis de partida es que poseer un mayor «*Capital cultural*» es lo que discrimina realmente los hogares en lo referido a la distribución y acceso a la información. No cabe duda alguna de que ese capital cultural de las familias lo componen muchos otros elementos de tipo cualitativo que convendría estudiar en profundidad con técnicas diferentes a la encuesta que es la que hemos seguido, tales como actitud ante los media, valores y creencias sociales que sustentan los padres o la competencia lingüística de los mismos junto a otros muchos elementos; sin embargo, el nivel de estudios que poseen y el de expectativas de sus hijos respecto a sus estudios son indudablemente dos buenos indicadores del mismo.

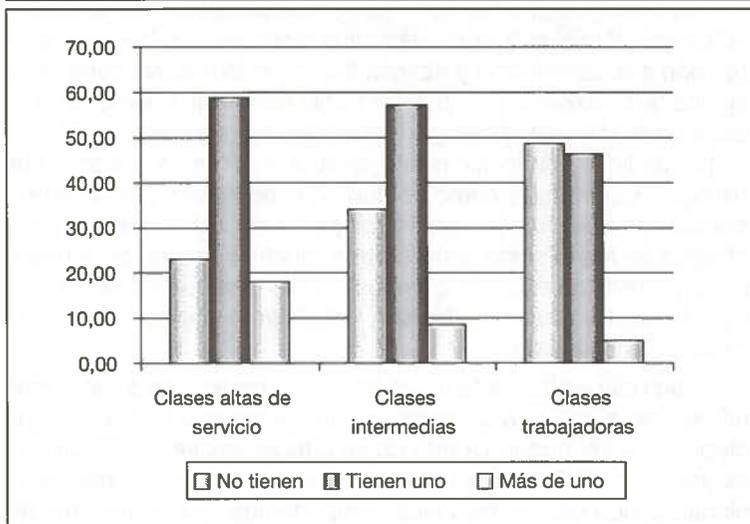
Al agrupar en tres categorías las clases profesionales aparecen diferencias significativas según el equipamiento y acceso de que disponen en el hogar. Donde estas diferencias se muestran con mayor intensidad es a la hora de analizar no ya el equipamiento global, donde entran desde los componentes que podríamos denominar de consumo lúdico y que permiten fundamentalmente el consumo simple de contenidos como la radio y la televisión, sino el que se refiere a las nuevas tecnologías que permiten acceder, manejar y transformar la información, es decir, el ordenador y la conexión a Internet.

Nuestro Gráfico 3.3 muestra cómo la proporción de hogares que carecen de ordenador es del 48,55% en aquellos donde el padre pertenece a las «*Clases trabajadoras*», frente al 23,13% que ocurre entre los pertenecientes a la «*Clases altas de servicio*» e inversamente ocurre cuando se cuenta con uno o más ordenadores en el hogar. Sabemos que es en esas clases altas de servicio donde el nivel de estudios de los padres es mayor, gozan por tanto de mayor competencia lingüística y técnica a la vez que sus hijos y tienen, también, mayor nivel de expectativas escolares.

De forma parecida es similar, y aún más elocuente, que encontramos distribuidos los accesos a la red Internet entre estas categorías profesionales de los padres, de forma que las categorías inferiores nos aparecen claramente menos dotadas que la superior, tal y como muestra el Gráfico 3.4 de la página 75, donde se representa el porcentaje de hogares en cada caso.

GRÁFICO 3.3

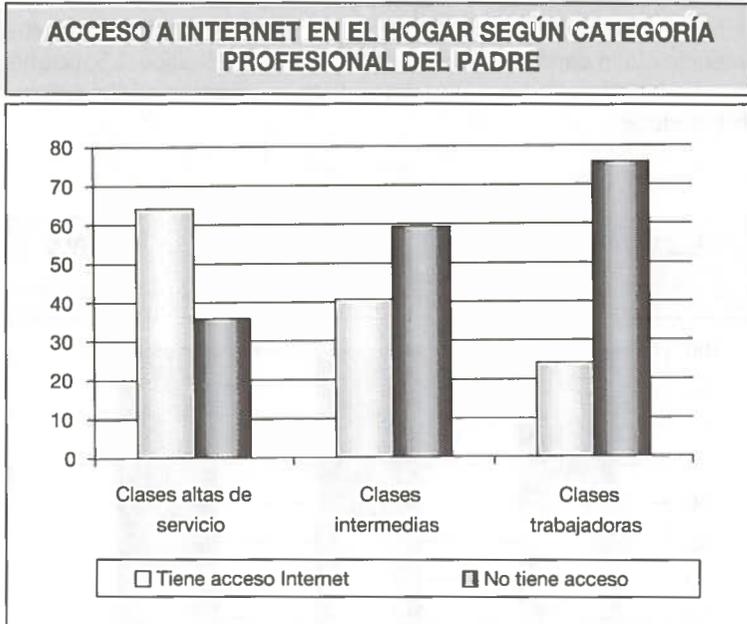
ORDENADORES EN EL HOGAR SEGÚN CATEGORÍA PROFESIONAL DEL PADRE



En definitiva, cabe afirmar que si bien la distribución de equipamiento es desigual entre los hogares, estas diferencias no son demasiado pronunciadas en equipamiento convencional (radio, televisión, vídeo o telefonía); sin embargo, al comparar las diferencias en cuanto a las nuevas tecnologías informáticas (ordenador y acceso a Internet), algunas de estas diferencias alcanzan los cuarenta puntos porcentuales entre la «Clase alta de servicios» y las «Clases trabajadoras».

En el equipamiento para la comunicación mediática no existen diferencias en su distribución entre las clases sociales, si se trata de equipos destinados a un consumo pasivo cuyo fin es el entretenimiento u ocio; sin embargo, cuando el equipamiento además de esta faceta puede cubrir una expresiva y activa del sujeto (caso del ordenador e Internet), se produce una clara relación entre quienes poseen un «Capital cultural» mayor «Clases altas de servicio», y los que lo tienen en menor grado «Clases trabajadoras». La difusión de la televisión, el vídeo, la radio o la telefonía (fundamentalmente la móvil), aparece bastante generalizada entre los hogares.

GRÁFICO 3.4



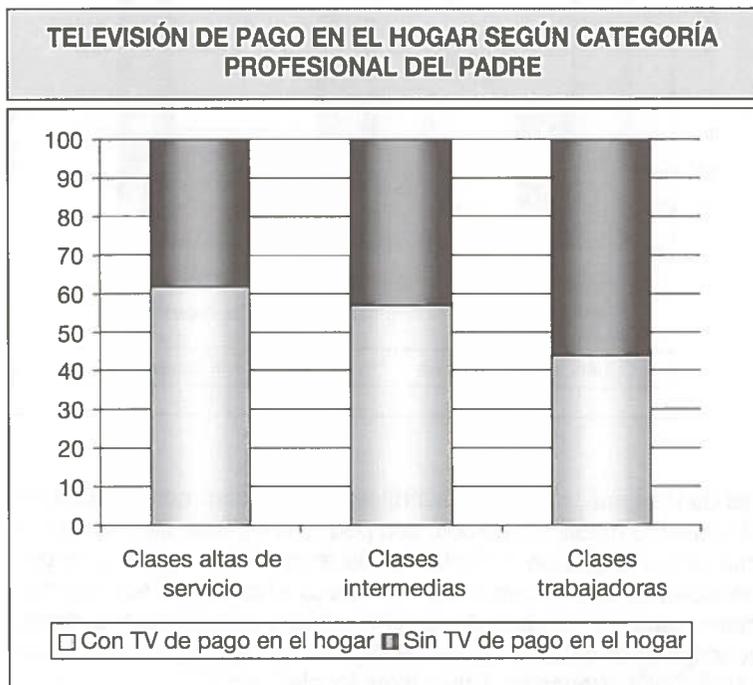
res de la región, por lo que las diferencias encontradas en cuanto al consumo mediático de ocio son pequeñas. Estas diferencias comienzan a ampliarse si hablamos de *televisión a la carta* y no *generalista*, es decir, contenidos televisivos a los que se accede mediante pago; en el caso de nuestro estudio señalamos tres tipos: suscripciones a Canal +/Satélite Digital, Vía Digital y televisión por cable (ONO, Wanadoo, Tele cables locales, etc.).

La *televisión a la carta* ya establece un salto importante entre las diferencias de consumo y acceso a los medios de comunicación. Así, encontramos diferencias significativas en las categorías sociales que hemos establecido, de forma que mientras en las «*Clases trabajadoras*» los hogares que no tienen televisión a la carta son el 56,16%, para los de las «*Clases intermedias*» este porcentaje ha descendido al 43,2% y en el caso de las «*Clases altas de servicios*» éste baja hasta el 38,44%.

El consumo televisivo se encuentra segmentado en dos grandes bloques sociales, el de las clases más modestas que funda-

mentalmente siguen la televisión en abierto de las cadenas generalistas y el de aquellas de mayor poder adquisitivo que se pueden permitir el pago de una televisión más acorde a sus gustos y preferencias, a la carta. Tal y como refleja nuestro Gráfico 3.5, puede apreciarse cómo la televisión en abierto predomina en las clases trabajadoras.

GRÁFICO 3.5

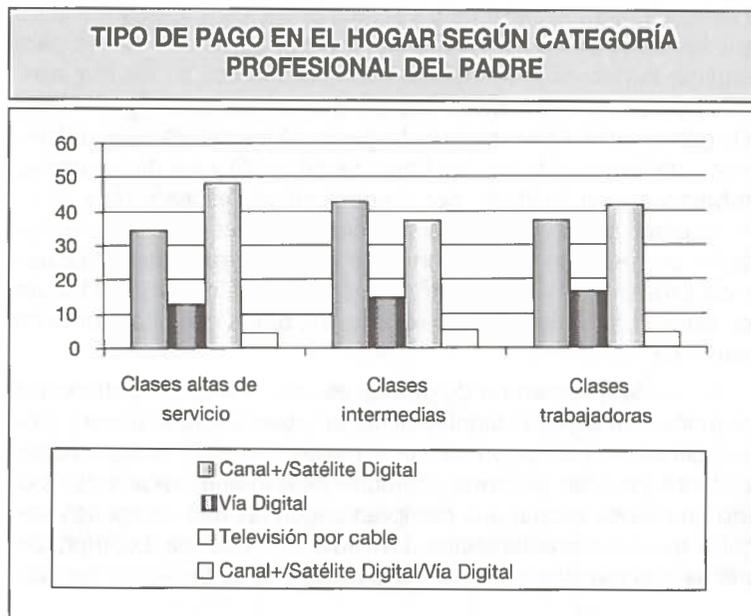


Si el mayor o menor poder adquisitivo de las familias puede explicar el equipamiento de la televisión a la carta o de pago en el hogar, no ocurre igual en el uso y acceso a otros medios en los que intervenga de forma más clara lo que venimos denominando «*Capital cultural*», en los que este factor y no el poder económico de las familias es clave para explicar las diferencias de carácter más cualitativo que nos aparecen en nuestros datos. En este sentido, la tesis de un consumo cualitativamente diferente, viene confirmada en nuestro estudio —al comparar, al igual que hemos hecho con la suscripción a

las tarifas planas de Internet—, la relación entre las categorías profesionales y la contratación de algún tipo de televisión de pago. Una vez que el hogar tiene disponibilidad económica y accede a la televisión a la carta o de pago, no aparecen diferencias significativas en el tipo de canal elegido entre las categorías sociales que venimos considerando y mantienen parecida distribución en todas ellas tal y como muestra nuestro Gráfico 3.6, en el que puede apreciarse cómo el porcentaje de hogares que disponen de las distintas opciones de televisión de pago es muy similar; aquí las diferencias porcentuales entre las distintas clases no llegan a superar los siete puntos entre las clases altas y las de trabajadores manuales.

En el caso de acceso a Internet las diferencias entre las categorías sociales son más acusadas que las encontradas con respecto a la televisión de pago, a pesar de que estos servicios no tienen un coste económico superior a una tarifa plana —en la mayoría de los casos la cuota mensual de la tarifa plana es inferior—, cuando se trata de contar con estos servicios informáticos las diferencias entre las categorías sociales al dotar sus hogares o no con ellos superaban los 40 puntos porcentuales como muestra nuestro Gráfico 3.6.

GRÁFICO 3.6



Aunque desconocemos los ingresos económicos de los hogares familiares, es obvio suponer que las categorías profesionales «*Clases altas de servicios*» tengan un mayor nivel de ingresos que las que recogemos bajo la denominación de «*Clases trabajadoras*», pues esta clasificación es la más ampliamente aceptada en los estudios de movilidad social y estudios de clase social. De ahí que pueda afirmarse el que no son los ingresos económicos la causa determinante de que en unos hogares aparezcan un tipo de consumo de medios u otro; sino que por el contrario, es el «*Capital cultural*», bastante más ligado al nivel de estudios, tipo de vida y aspiraciones sociales de las distintas familias, quien determina de forma más poderosa qué tipo de acceso a la información hay en los hogares. Prueba de esto último, es la fuerte relación que hemos comentado entre las categorías sociales estudiadas a través de la profesión del padre y su nivel de estudios o el de aspiraciones de sus hijos. Por tanto, no cabe concluir que sólo la disponibilidad de recursos económicos explique el desigual reparto en el acceso a la información.

Estas diferencias de «*Capital cultural*» en las familias con relación al equipamiento que poseen en los hogares, se amplían y profundizan al comparar cómo se distribuye el distinto equipamiento en medios clásicos o escritos entre los hogares. Es claro que las competencias lingüísticas de los padres son claves para explicar la dotación de medios escritos que hay en los hogares. En este caso encontramos que las diferencias son significativas y llegan a un 37,17% entre los hogares de las clases altas de servicio que tienen más de 100 libros (el 66,43%) y los de las clases trabajadoras (el 29,26%); por el contrario son escasos (el 4,42%) los hogares de «*Clase alta de servicios*» que cuentan con una dotación pequeña en libros (menos de 25), mientras que en la categoría profesional inferior este porcentaje se eleva al 19,21% de los casos. La Tabla 3.13 nos resume los datos que acabamos de comentar.

En el uso y consumo de prensa escrita volvemos a encontrar pequeñas diferencias significativas en cuanto a la compra y frecuencia de periódicos y revistas, y también en este caso, las diferencias aumentan de forma contundente si lo que evaluamos es el tipo de prensa escrita que compran según las tres categorías sociales que hemos establecido. La Tabla 3.14 referida a compra de prensa nos muestra cómo entre la clase alta de servicio y las cla-

TABLA 3.13

DISTRIBUCIÓN SEGÚN DISPONIBILIDAD DE LIBROS Y CATEGORÍAS PROFESIONALES DEL PADRE						
	Clases altas de servicios		Clases intermedias		Clases trabajadoras	
	Casos	% col.	Casos	% col.	Casos	% col.
Menos de 25	25	4,42	62	10,65	151	19,21
Entre 26 y 100	165	29,15	260	44,67	405	51,53
Más de 100	376	66,43	260	44,67	230	29,26
Total	566	100	582	100	786	100

ses trabajadoras hay diferencias en torno a diez puntos porcentuales entre ambas, tanto en el caso de no comprar ningún periódico y quienes compran dos.

TABLA 3.14

COMPRA DE PERIÓDICOS SEGÚN CATEGORÍA PROFESIONAL DEL PADRE						
	Clases altas de servicios		Clases intermedias		Clases trabajadoras	
	Casos	% col.	Casos	% col.	Casos	% col.
No compra prensa	63	11,17	105	17,86	190	24,11
Compra un periódico	291	51,60	304	51,70	406	51,52
Compra 2	165	29,26	150	25,51	161	20,43
Más de 2	45	7,98	29	4,93	31	3,93
Total	564	100	588	100	788	100

Sin embargo, en la Tabla 3.15, donde se cruzan las categorías sociales con el tipo de prensa que se compra, las diferencias porcentuales superan los 20 puntos, entre las clases trabajadoras, que doblan en porcentaje en la lectura de los periódicos deportivos *Marca* y *AS*, y las «Clases altas de servicio». Estas últimas por el con-

trario, leen fundamentalmente los diarios regionales *La Verdad* y *La Opinión* en un 70,53% frente al 48,33% que lo hacen los trabajadores manuales que compran la prensa. En definitiva, los trabajadores compran en menor medida la prensa y cuando lo hacen fundamentalmente es prensa deportiva frente a las clases altas de servicio que leen la prensa de información general regional y en menor medida nacional.

TABLA 3.15

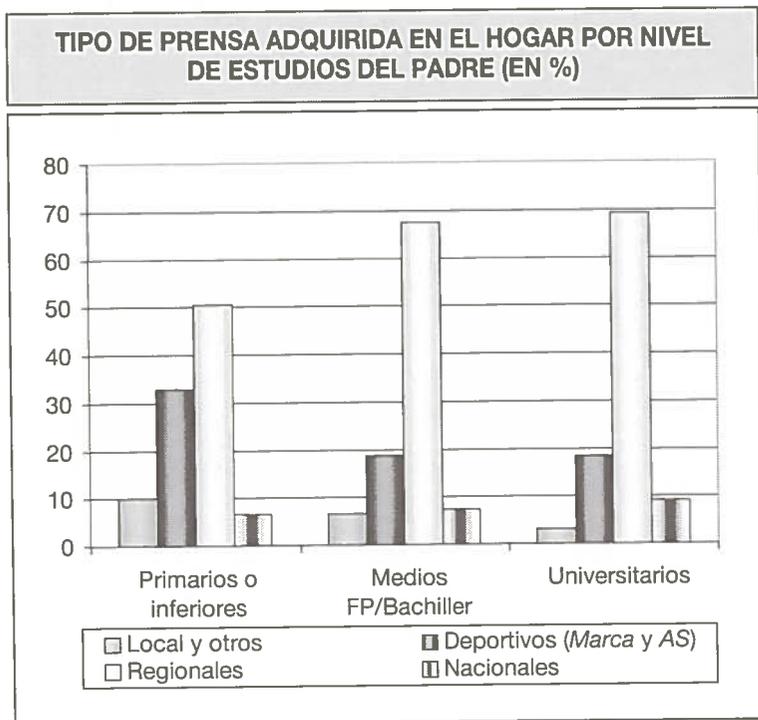
TIPO DE PRENSA QUE SE COMPRA SEGÚN CATEGORÍA PROFESIONAL DEL PADRE						
	Clases altas de servicios		Clases intermedias		Clases trabajadoras	
	Casos	% col.	Casos	% col.	Casos	% col.
Otros (local, etc.)	34	6,68	36	7,44	73	12,21
Marca y AS	77	15,13	106	21,90	199	33,28
Regionales	359	70,53	307	63,43	289	48,33
Nacionales	39	7,66	35	7,23	37	6,19
Total	509	100	484	100	598	100

De nuevo el factor «*Capital cultural*» es el que puede explicar el desigual comportamiento de las familias ante la lectura de la prensa diaria en los hogares, de forma que a medida que aumenta el nivel de estudios de los padres, compran en mayor proporción la prensa de información general, especialmente la de ámbito regional, aunque también aumenta ligeramente el porcentaje de los que adquieren la prensa de ámbito nacional que en ningún caso se adquiere en más del 10% de los hogares. El Gráfico 3.7 muestra en porcentajes cómo varían los diferentes tipos de prensa que se adquieren según el nivel de estudios del padre.

En resumen, las categorías sociales analizadas parecen explicar algunas diferencias significativas como la mayor o menor presencia de la televisión de pago en el hogar, mientras que las diferencias más importantes vendrían marcadas por variables que hemos considerado componen el «*Capital cultural*» de la familia.

Por ello las tablas de contingencia y pruebas de chi cuadrado, dan diferencias significativas y porcentuales más altas en la distribución del tipo de equipamiento y acceso a la información en los hogares en función de los estudios de los padres y madres. Estas diferencias indican un mayor número de hogares con equipamiento básico entre los hogares cuyos padres tienen menor nivel de estudios, a la vez que poseen en menor medida equipamientos superiores al básico, especialmente en lo que a nuevas tecnologías de la información se refiere y a la disponibilidad de los medios de información escritos (libros y periódicos).

GRÁFICO 3.7



4

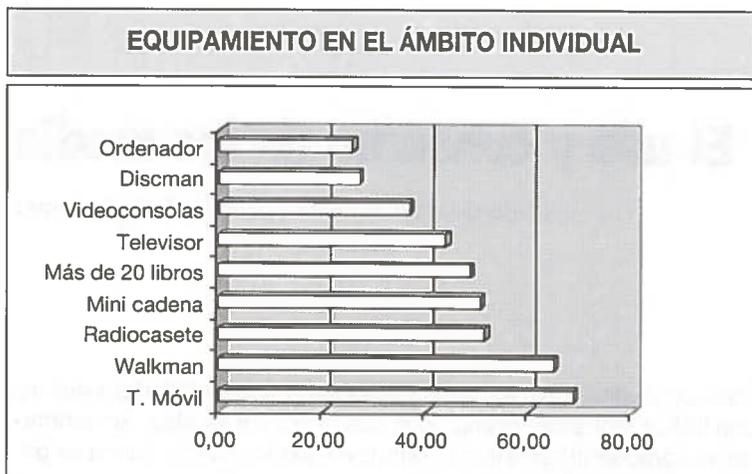
El uso y consumo de los media

Plácido Guardiola, Javier Ballesta y José A. Gómez

Para los jóvenes, el uso de los media tiene dos finalidades básicas, una lúdica y otra de relación con sus amigos e iguales. Sin embargo, el carácter informativo o formativo que los media tienen es para ellos menos importante. Esta premisa es válida como veremos para todos los medios de comunicación, independientemente de que el medio de que se trate sea impreso o necesite algún soporte electrónico. La faceta lúdica nos aparece en el tipo de programas televisivos o radiofónicos preferidos por los jóvenes o en el tipo de lecturas que hacen más a menudo; la de relación viene sostenida fundamentalmente en el uso de la telefonía móvil y el ordenador, donde llamadas perdidas, mensajería o coloquios en chat son las utilizaciones más frecuentes que realizan.

La segunda característica en el uso y consumo de los media entre los jóvenes viene marcada por una utilización mayoritaria dentro del hogar y de forma individualizada. En definitiva estamos ante consumos que se realizan en solitario por parte de los jóvenes, sin prácticamente control de sus padres y en total ausencia de personas adultas. Por lo general, en los casos en que el uso y consumo de contenidos mediáticos se realiza en compañía, ésta se compone de amigos o hermanos y tampoco es lo más habitual. La individualización de los consumos mediáticos ya se desprendía de los resultados obtenidos sobre el equipamiento de los hogares, donde hemos podido comprobar cómo buena parte de nuestros jóvenes ya poseían a escala individual bastantes de los equipamientos necesarios, tal y como muestra el Gráfico 4.1.

GRÁFICO 4.1



Esa disposición a nivel individual de los dispositivos de acceso en los jóvenes, facilita y propicia un uso de los media cada vez más individualizado y personal de los jóvenes.

4.1. Internet, utilización y uso

En la actualidad, un 26% de los alumnos de ESO (algo más de uno de cada cuatro), no utiliza Internet, casi el 40% lo hace ocasionalmente, otro 22,3% lo hace al menos una vez por semana y el 12% restante lo hace a diario.

Por género existen diferencias significativas, que reafirman un mayor uso de este medio entre los varones frente a las chicas, que aun cuando también las utilizan, lo hacen en menor medida que sus compañeros. Los chicos casi doblan a sus compañeras como muestra la Tabla 4.1 en el uso diario de la Red, lo hacen también en mayor proporción alguna vez durante la semana y en menor de forma ocasional o nunca.

Cabe afirmar que el uso de Internet aumenta a medida que el alumno avanza en sus estudios de la ESO; en este sentido también hemos encontrado diferencias significativas que confirman un mayor uso y frecuencia de acceso en los últimos cursos de la ESO

TABLA 4.1

UTILIZACIÓN DE INTERNET POR GÉNERO				
	Chico		Chica	
	Casos	% col.	Casos	% col.
Nunca	313	25,59	303	26,51
Ocasionalmente	430	35,16	513	44,88
Al menos una vez por semana	296	24,20	229	20,03
Diariamente	184	15,04	98	8,57
Total	1.223	100	1.143	100

respecto a sus niveles inferiores. El Gráfico 4.2 muestra cómo sólo un 16,8% de alumnos de 4º curso no utiliza este medio; sin embargo, en 1º curso de ESO es el 39,2% el que jamás se conecta. Al mismo tiempo la conexión ocasional y habitual (al menos una vez por semana) crece a medida que pasamos a los cursos superiores.

Este crecimiento en el uso y frecuencia de la Red, confirma la idea de que este medio de comunicación requiere un mayor capital cultural o educativo por parte del alumno. No basta, como a veces se quiere hacer pensar, con «pinchar o linkear» para navegar por la Red; un manejo adecuado de ésta requiere manejar ciertos algoritmos de búsqueda, necesita de unos esquemas cognitivos más desarrollados que permitan encontrar conexiones entre las informaciones que se encuentran depositadas en ella.

La tesis de que el «*Capital cultural*» es fundamental en el uso de Internet, viene confirmada también al comparar los resultados del uso y frecuencia de este medio en relación a los estudios del padre. Además de que las diferencias son muy significativas estadísticamente, hay más de un 22% de alumnos que accede habitualmente entre aquellos que sus padres poseen estudios superiores a la EGB completa, sean éstos de FP II, Bachiller o Universitarios. Inversamente desciende entre estos últimos el porcentaje de alumnos que no utiliza nunca este medio. La Tabla 4.2 expone los resultados que se desprenden de nuestra muestra agrupando en tres categorías el nivel de estudio de los padres.

GRÁFICO 4.2

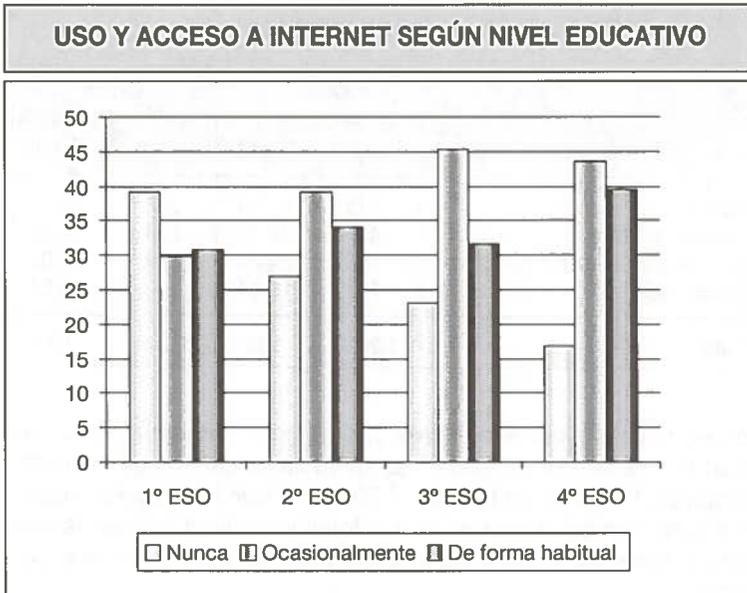


TABLA 4.2

FRECUENCIA Y USO DE INTERNET SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE

	EGB		Bachiller o FP		Universitarios	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Nunca	338	31,62	82	17,79	90	18,00
Ocasionalmente	446	41,72	206	44,69	170	34,00
De forma habitual	285	26,66	173	37,53	240	48,00
Total	1069	100	461	100	500	100

Esta tabla nos confirma de nuevo la tesis que venimos sosteniendo acerca del desigual acceso a la información en Internet, no ya tanto por los aspectos económicos que su equipamiento pueda requerir, sino por el «*Capital cultural*» necesario para un uso ade-

cuado de ella. Este acceso desigual de las clases sociales a este medio, en concreto, hacen que el mismo configure una sociedad más segmentada por categorías educativas o económicas frente a otros medios mucho más generalistas como la televisión. Este último populariza y hace mucho más accesible la información a todas las capas sociales, pues sus requerimientos de acceso son mucho más asequibles a todos.

4.1.1. Lugar de acceso a Internet

Es principalmente el hogar familiar, bien el propio o el de algún amigo. Un 83% de entre los que hacen uso de la Red manifiesta haberlo desde su casa o desde la casa de un amigo. Los llamados cibercafés ocupan el tercer lugar desde el cual acceden los jóvenes a la Red, le siguen los centros escolares y en menor medida las bibliotecas, casas de cultura o tele-centros públicos gratuitos, tal y como muestra la Tabla 4.3.

El total que figura en la tabla, se refiere al número de encuestados que manifestaron utilizar Internet, no a la suma de las filas precedentes; sobre esto se han calculado los porcentajes que en ella aparecen.

TABLA 4.3

LUGAR DE ACCESO A LA RED INTERNET		
	Casos	%
Casa	837	47,64
Casa de un amigo	624	35,52
Cibercafé	507	28,86
Colegio	321	18,27
Biblioteca	210	11,95
Tele-centro gratuito	112	6,37
Total internautas	1.757	100

Estos resultados sugieren que también en los nuevos media auspiciados por las tecnologías de la información, se impone un consumo centrado en el hogar familiar y no en locales públicos,

centros escolares o culturales. Fenómeno que se ve sin duda favorecido por las nuevas empresas del ocio que distribuyen a domicilio a través de cable contenidos multimedia y también servicio de comunicaciones en el cual, por lo general, entra un servicio de tarificación plana de acceso a Internet.

Alrededor de un 38% de los hogares murcianos con hijos en la ESO, cuenta con la posibilidad de acceder a Internet desde casa. El 23,25% de esos hogares cuenta además, con un servicio de facturación de «*Tarifa plana*» para conectarse a la Red, lo que significa que casi uno de cada cuatro estudiantes de ESO dispone de esa posibilidad, por lo que sin alcanzar un poder de generalización como la televisión, cabe afirmar que el nivel de difusión de estas tecnologías comienza a ser importante.

Como acabamos de exponer, los datos de nuestro trabajo vienen a coincidir con las conclusiones que se desprenden del informe del equipo español del reciente trabajo *Internet y los jóvenes* a escala internacional (Sánchez y Aguaded, 2001: 107), donde se señala que: «*Tal y como es considerado en el contexto doméstico, Internet es ante todo un instrumento de diversión (sólo el 10% de los jóvenes de este estudio piensan que Internet es ante todo un instrumento escolar)*».

4.2. La televisión y su uso

El impacto tecnológico de las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en los denominados medios de comunicación de masas ha transformado profundamente no sólo su capacidad, velocidad de difusión y acceso a los contenidos, así como a su presentación; sino que también, ha cambiado su uso, percepción y efectos sociales sobre las audiencias. La televisión en este inicio del siglo XXI, dista mucho de ser la televisión generalista con efectos homogenizadores sobre las audiencias que alarmaba a algunos teóricos en los años cincuenta y sesenta del pasado siglo. En primer lugar, porque como han venido a demostrar muchas de las investigaciones sociológicas sobre los efectos de los media, sus contenidos no actúan sobre los espectadores como si éstos fuesen una página en blanco, sino que éstos utilizan diferentes modos de filtrar y seleccionar en ellos la información que creen relevante para sus vidas. En segundo lugar, y en ello hacen

hincapié los resultados de nuestro trabajo, porque nos encontramos ante unos medios que se presentan diferentes y son utilizados también de forma diferente a como lo eran a mediados de los setenta del siglo xx. Ahora en una sociedad globalizada pero más segmentada que la que le precedió, también los media se nos presentan de ese modo. No estamos ante un modelo de televisión generalista que pretende hacer una cultura de masas, estamos ante una televisión que cada vez quiere ser más una televisión a la carta, un medio que como diría Wolton (1999: 132-133) ha renunciado a conquistar a todo el público, «el gran público», y se refugia en un público especializado sea en canales deportivos, de cine o cualquier otro tipo. De nuestro trabajo se desprende que aunque las televisiones en abierto gozan todavía de una audiencia mayoritaria, ninguna supera el 33,4% de preferencia del público, a la vez que un 13,7% de la audiencia sintoniza preferentemente televisión a la carta y por pago (Canal +, Vía Digital, Ono, Telecables locales, etc.). Por ello se busca, salvo en acontecimientos o programas puntuales (retransmisiones deportivas, series o shows de éxito), concitar el interés mayoritario de la audiencia.

En este sentido, creemos al igual que Castells (1998), que los fenómenos de segmentación que se producen a escala social, se están produciendo también en los medios de comunicación social, especialmente en la televisión, que es el más difundido. Si las clases sociales tienden a polarizarse en lo económico y laboral, también lo hacen en el consumo mediático y del ocio, donde unos gozan de unos contenidos televisivos a la carta y de pago, mientras otros sólo disponen de la televisión generalista sea pública o de pago, dominada por la publicidad y los programas shows en una lucha encamizada por ganar cuota de pantalla¹. Si unimos este dato al hecho de que el 49,2% de los hogares de nuestros alumnos, dispone de algún tipo de televisión de pago, no nos resultará difícil entender el enorme alcance y significado de esta transformación en la nueva televisión. La siguiente (Tabla 4.4) muestra cómo se distribuyen en primer lugar de preferencia los distintos canales televisivos en la región, observándose cómo la audiencia está dividida en el amplio abanico que se le oferta.

¹ En este sentido, Ramonet (1999) afirma que las emisiones dominantes en las cadenas generalistas son ya los telefilmes, los juegos y los programas en los que la vulgaridad es reivindicada explícitamente como lazo de comunicación fundamental con el gran público.

TABLA 4.4

CANAL DE TELEVISIÓN PREFERIDO EN CASA Y POR EL ALUMNO				
	En el hogar		Por los jóvenes	
	Casos	%	Casos	%
TV1	754	30,90	447	18,32
ONO	71	2,91	101	4,14
TV2	166	6,80	133	5,45
Antena 3	815	33,40	868	35,57
Tele Cinco	211	8,65	249	10,20
Canal +	114	4,67	186	7,62
Vía Digital	91	3,73	128	5,25
TV por cable	33	1,35	71	2,91
TV m	33	1,35	12	0,49
TV locales	5	0,20	10	0,41
Total válidos	2.293	93,98	2.205	90,37
Ns/Nc	147	6,02	235	9,63
Total	2.440	100	2.440	100

En la Tabla 4.4 se reflejan además de las preferencias generales en el hogar, la del joven, lo que permite ver cómo curiosamente el fenómeno de la segmentación y las preferencias por la televisión a la carta y de pago es más fuerte en ellos que en su familia. Si en el hogar la televisión a la carta suponía el 13,7% de las preferencias en primer lugar, en ellos este tipo de televisión es elegida en primera opción por el 20,33%, lo cual nos viene a confirmar que es posible que este fenómeno de segmentación de las audiencias se vea más acentuado en los próximos años. De hecho, basta con observar que todavía en el hogar, suponemos que por la influencia de los padres, la televisión generalista y pública ocupa el 30,9% de las preferencias frente al 18,32% que logra entre los jóvenes.

Estamos, pues, ante una televisión que se nos presenta mucho más diversificada en su oferta, que comienza a segmentar la audiencia en función del acceso mediante pago a unos contenidos más o menos a la carta; pero también, ante una televisión que se consume cada vez de una forma más individual a la par que resta protagonismo al diálogo dentro de los hogares.

Para entender el cambio operado en el uso de la televisión, es necesario partir de la situación que supone el que el 41,2% de los alumnos disponga de una televisión en su propia habitación. Esto supone que nuestros jóvenes eligen la programación y casi con toda seguridad el tiempo y franja horaria que dedican a seguir su programación; significa igualmente que teniendo en cuenta el número de hijos por hogar, esta actividad la realizan mayoritariamente de forma solitaria.

El control de los padres, en lo referido al tiempo que dedican sus hijos a la televisión, parece ser más bien escaso y sólo un 7,30% de los alumnos manifiesta que sus padres regulan de alguna forma el horario en el que se les permite ver la televisión. Este dato concuerda con la visión claramente optimista que los padres tienen acerca de los efectos de la televisión en la educación de sus hijos (Ballesta y Guardiola, 2001). Esta forma preponderante de aislamiento en el consumo televisivo queda reflejada en la siguiente Tabla 4.5.

TABLA 4.5

FORMAS DE VER LA TELEVISIÓN POR LOS ALUMNOS			
	Casos	%	% válido
Indistintamente: acompañado o solo	200	8,20	8,34
Indistintamente: padres/hermanos/amigos	130	5,33	5,42
Siempre en familia	237	9,71	9,88
A veces con padres	492	20,16	20,51
Con hermanos o amigos	510	20,90	21,26
Solo	830	34,02	34,60
Total válidos	2.399	98,32	100
Ns/Nc	41	1,68	
Total	2.440	100	

Tal y como muestra la tabla nuestros jóvenes ven la televisión principalmente en solitario, o lo hacen en compañía de sus hermanos y amigos, pero en todo caso sin la presencia de adultos en la mayoría de los casos.

Desde el punto de vista educativo y en lo que al uso del televisor se refiere (no debemos olvidar que es el más difundido, disponen de él el 98,6% de los hogares y el 44% de los jóvenes en su habitación), habría que señalar una utilización contraria en todo cuanto aconsejan los especialistas en la materia. La televisión se ve mayoritariamente en solitario y sin control de los padres, ya que sólo el 9,71% de los entrevistados la ven siempre en familia frente a un 34,2% que lo hace en solitario; al mismo tiempo que es escaso el número de padres que regulan el acceso de sus hijos a la programación televisiva.

Por otra parte el televisor, como *rey de la casa*, preside las comidas y cenas de la mayoría de los hogares murcianos, así el 51,7% de ellos come frente al televisor encendido (seguramente, en muchos casos, es este el único momento en que la familia permanece unida frente a él), otro 29,26% señala que lo hace a veces, mientras que sólo el 17,58% no lo hace nunca.

Incluso en los momentos en que la televisión se ve en familia, tampoco cabe afirmar que el control sobre la programación esté en manos de los padres, ya que sólo en el 37,35% de los casos el mando a distancia lo tiene el padre o la madre y decide el canal a contemplar, en un 13,98% de los casos el control sobre el mando está en manos del propio alumno o en otro 8,36% lo tiene el hermano, mientras que en un 24,53% de los hogares se decide por consenso frente al 13,92% restante que discute y se pelea por el mando. En resumen, estamos ante un consumo televisivo mayoritariamente solitario entre nuestros estudiantes de ESO con escaso control de su familia.

4.2.1. Preferencias televisivas

De la oferta de programas en televisión, los jóvenes se inclinan preferentemente y en este orden por los programas de cine, musicales, teleseries, humor y deportivos. En ese orden de preferencias, en los lugares intermedios aparecen los programas de concursos, dibujos animados, documentales y reality-shows que se sitúan correlativamente por ese orden desde el sexto al noveno lugar. Finalmente, los programas que ocupan los últimos lugares entre sus preferencias son las noticias, los magazines y los programas de debate.

La Tabla 4.6 nos muestra el número de jóvenes por género que elige entre los primeros seis lugares de sus preferencias cada uno de los tipos de programa, ordenados según el orden de preferencia ya comentado.

TABLA 4.6

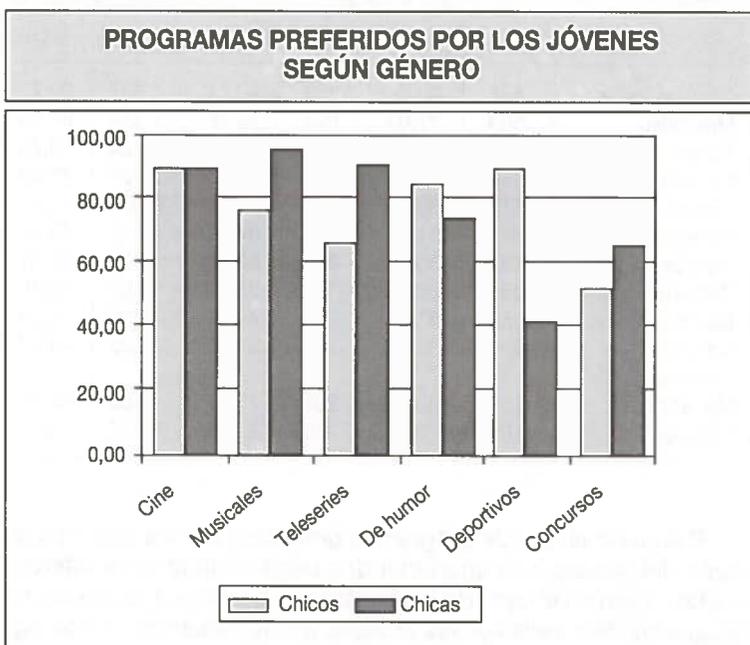
PROGRAMAS PREFERIDOS POR LOS JÓVENES SEGÚN GÉNERO						
	Chicos		Chicas		Total	
	Casos	% col.	Casos	% col.	Casos	% col.
Cine, películas...	864	90,76	823	90,74	1.687	90,75
Musicales	560	77,03	924	95,36	1.484	87,50
Teleseries	436	66,97	788	91,20	1.224	80,79
De humor	664	85,13	502	74,26	1.166	80,08
Deportivos	813	89,34	254	41,50	1.067	70,11
Concursos	313	51,91	427	64,70	740	58,59
Dibujos animados	324	50,86	303	50,33	627	50,61
Documentales	382	58,77	199	35,04	581	47,70
Reality-shows	362	57,37	257	45,09	619	51,54
Noticias/ informativos	299	51,20	204	35,54	503	43,44
Magazines	166	30,80	268	45,81	434	38,61
Debates	164	30,37	198	37,36	362	33,83

Al analizar el tipo de programas preferidos por los alumnos en razón del género, nos aparecen dos perfiles claramente diferenciados. Salvo en el caso de los programas de dibujos animados en los que las diferencias en las pruebas de chi cuadrado no son significativas, para el resto de los programas, dichas diferencias sí lo son. Las chicas se inclinan más en sus preferencias hacia programas como musicales, teleseries, magazines o concursos; por el contrario, los chicos lo hacen hacia los programas de deporte, documentales o reality-shows. Esta clara diferencia en sus inclinaciones hacia los contenidos televisivos, pone de nuevo en evidencia la existencia de dos «modelos culturales» diferentes en razón del sexo a la hora de ocupar el tiempo de ocio de nuestros jóvenes a pesar de su amplia coincidencia en otros aspectos como su

interés por los dibujos animados, el cine, etc. En cualquier caso, habría que analizar con mayor profundidad los contenidos y géneros en estos casos, para comprobar si persisten o desaparecen estas diferencias entre chicos y chicas.

En nuestro Gráfico 4.3 aparecen claramente representadas estas diferencias por género en los programas que gozan de mayor preferencia entre los jóvenes. Especialmente destacan las diferencias en porcentaje entre chicos y chicas para los programas sobre deportes y musicales.

GRÁFICO 4.3



A fin de conocer sus preferencias televisivas de la parrilla de programación que se oferta, nuestro cuestionario preguntaba a los jóvenes sobre sus tres programas preferidos en ese momento y acerca de cuáles eran dichos programas en el año anterior. De sus respuestas se deduce que los programas que ocupan los primeros puestos entre sus preferencias, no difieren de aquellos que consiguieron la máxima audiencia nacional entre el público en general con independen-

cia de la edad. Así el programa *Gran Hermano* de Tele 5 que el año anterior había batido todos los récords de audiencia, nos aparece en primer lugar de las preferencias para dicho período en nuestros encuestados. Del mismo modo al manifestar sus preferencias sobre la programación del presente año destaca *Operación Triunfo*.

Especial atención merece la serie de dibujos animados los *Simpson* que aparece en los primeros lugares de preferencia tanto en el año del cuestionario como en el anterior y que sigue gozando incluso del favor del público adulto. Entre sus programas preferidos destacan las series de éxito que en el período consultado fueron emitidas por los canales españoles tales como: *Compañeros*, *Un paso adelante*, *Betty la fea*, *Al salir de Clase* o *Sabrina, cosas de bruja*.

En general, los programas predilectos de los jóvenes coinciden con la tipología que antes citamos, de ahí que aparezcan ahora entre los más mencionados algunos de contenido musical como *Música sí*; igual ocurre con los deportivos entrando en esta selección de los veinte programas preferidos que muestran nuestras Tablas 4.7 y 4.8 el programa *Football* y otros como *Fútbol es fútbol*, *Estadio 2*, etc., que por su menor frecuencia ocupan lugares más alejados. Menos congruente nos parece el que programas como *Crónicas Marcianas*, que es emitido a altas horas en la parrilla de programación televisiva, genere un nivel tan alto de aceptación entre los chicos y chicas de la ESO.

Estas tablas nos muestran el *ranking* de los veinte programas preferidos por nuestros encuestados para los años 2001 y 2002; en ellas aparecen en sus tres primeras columnas las frecuencias correspondientes a las tres elecciones, la acumulada de éstas y el porcentaje que representa esa frecuencia acumulada sobre el total de los encuestados que respondieron a esta cuestión. Finalmente, se ha calculado una media ponderada en una escala de uno a tres donde la primera elección se valora en tres, la segunda en dos y la tercera en uno.

La empresa TN SOFRES Audiencia de Medios² daba como récord de audiencias en los meses en que se realizó la encuesta a

² En. <http://www.corporacionmultimedia.es/informe98/informeannual0011.htm> se puede consultar el resumen anual del año 2000 del *ranking* por programas, estando disponibles los mensuales de los años 2001 y 2002. TN SOFRES dispone de una página web donde informa diariamente del seguimiento de audiencia en televisión en la dirección: <http://www.sofresam.com/>.

TABLA 4.7

PROGRAMAS DE TELEVISIÓN PREFERIDOS EN ESTE MOMENTO						
	1° Elec.	2° Elec.	3° Elec.	F. Acum.	% acum.	Media
<i>Operación Triunfo</i>	665	313	131	1109	48,68	2,48
<i>Los Simpsons</i>	318	181	206	705	30,95	2,16
<i>Un paso adelante</i>	126	151	126	403	17,69	2,00
<i>Al salir de clase</i>	114	117	105	336	14,75	2,03
<i>El diario de Patricia</i>	40	102	94	236	10,36	1,77
<i>Betty la fea</i>	72	86	73	231	10,14	2,00
<i>Policías</i>	42	86	96	224	9,83	1,76
Cine, películas	59	70	94	223	9,79	1,84
<i>Música sí; Música, etc.</i>	50	91	70	211	9,26	1,91
<i>El Informal</i>	49	87	70	206	9,04	1,90
<i>Cuéntame</i>	36	58	69	163	7,16	1,80
<i>Pasapalabra</i>	31	71	51	153	6,72	1,87
<i>Crónicas Marcianas</i>	39	63	40	142	6,23	1,99
<i>El club de la comedia</i>	43	41	36	120	5,27	2,06
<i>Compañeros</i>	20	50	32	102	4,48	1,88
<i>Cruz y raya</i>	25	32	40	97	4,26	1,85
<i>Friends</i>	41	34	19	94	4,13	2,23
<i>Football</i>	32	36	17	85	3,73	2,18
<i>Periodistas</i>	12	32	36	80	3,51	1,70
Novelas	22	32	17	71	3,12	2,07
<i>El día después</i>	21	19	12	52	2,28	2,17

Operación Triunfo (9.528.000 espectadores en enero de 2001) y *Cuéntame* (584.000), programas que coinciden con los favoritos de nuestros encuestados.

4.3. La radio

Hablar del uso de la radio entre los jóvenes es equivalente a hacerlo sobre la música, pues como demuestran los datos que se desprenden de nuestra encuesta, esta relación entre radio y música es prioritaria entre los jóvenes. Sólo un 7,58% de los entrevi-

TABLA 4.8

PROGRAMAS DE TELEVISIÓN PREFERIDOS EN EL AÑO ANTERIOR						
	1º Elec.	2º Elec.	3º Elec.	F. Acum.	% acum.	Media
<i>Compañeros</i>	465	277	126	868	44,08	2,39
<i>Los Simpsons</i>	317	199	120	636	32,30	2,31
<i>Gran Hermano</i>	189	174	114	477	24,23	2,16
<i>Al salir de clase</i>	139	83	79	301	15,29	2,20
<i>Policías</i>	44	55	60	159	8,08	1,90
<i>El Informal</i>	49	47	39	135	6,86	2,07
<i>Música sí; Música, musicales, etc.</i>	31	51	46	128	6,50	1,88
<i>Sabrina, cosas de brujas</i>	42	34	46	122	6,20	1,97
<i>Cine, películas</i>	33	38	49	120	6,09	1,87
<i>Friends</i>	36	39	26	101	5,13	2,10
<i>Crónicas Marcianas</i>	26	35	28	89	4,52	1,98
<i>Periodistas</i>	16	37	23	76	3,86	1,91
<i>Football</i>	37	26	12	75	3,81	2,33
<i>Novelas</i>	20	27	25	72	3,66	1,93
<i>Manos a la obra</i>	20	24	22	66	3,35	1,97
<i>Dibujos animados</i>	19	25	22	66	3,35	1,95
<i>Nada es para siempre</i>	14	26	24	64	3,25	1,84
<i>Futurama</i>	8	28	24	60	3,05	1,73
<i>Pasapalabra</i>	14	17	25	56	2,84	1,80
<i>Aladina</i>	13	14	27	54	2,74	1,74

tados dice no escuchar la radio y el 69,94% de quienes lo hacen escucha programas musicales, sean estos del tipo de «*Los 40 principales*» (el 57,99%) o «*Canciones dedicadas*» (el 11,95%). Cuando no escuchan música, los jóvenes conectan la radio para seguir retransmisiones deportivas (15,62%), y son minoría (5,94%) quienes siguen otro tipo de programaciones radiofónicas como tertulias o informativos. Nuestra Tabla 4.9 muestra cómo se distribuyen estas preferencias entre alumnos de la ESO encuestados.

La importancia que la música ocupa en la radio viene a confirmar de nuevo el uso lúdico y de entretenimiento que los media tienen en la juventud. La importancia de la música en el consumo me-

diático de los jóvenes se ve reforzada si tenemos en cuenta que el 91,8% de ellos posee algún dispositivo electrónico, sea radio, mini cadena, walkman, discman, etc., que permite su reproducción a nivel individual, por lo que cabría afirmar que el dispositivo más extendido a disposición del joven para el consumo de contenidos mediáticos es sin lugar a dudas cualquiera que permita la reproducción musical. De hecho el 91,8% de ellos posee algún tipo de dispositivo que le permite reproducirla y escucharla. Esta difusión de medios a nivel individual, no la alcanza ni el móvil ni la televisión que son los de mayor difusión personal.

TABLA 4.9

PROGRAMAS DE RADIO QUE ESCUCHAN LOS JÓVENES				
	Casos	%	% válido	% acumulado
No la escucho	185	7,58	8,10	8,10
Informativos	35	1,43	1,53	9,63
Canciones dedicadas	273	11,19	11,95	21,58
Programas musicales	1.325	54,30	57,99	79,56
Tertulias	110	4,51	4,81	84,38
Deportivos	357	14,63	15,62	100
Total válidos	2.285	93,65	100	
Ns/Nc	155	6,35		
Total	2.440	100		

Del análisis de las emisoras escuchadas preferentemente en los jóvenes, se desprende igualmente la conclusión de que la música tiene una importancia clave en ellas. Las emisoras más oídas son las locales con el 28,4% de los oyentes, seguramente porque priman los espacios musicales y de canciones dedicadas; al nivel de cadenas individuales, la preferida en el 27,3% es la SER, cadena que cuenta con el programa *Los 40 principales* entre sus emisiones. En la Tabla 4.10 aparecen los resultados de la elección de emisora.

Al preguntarle al alumno sobre las mismas preferencias radiofónicas en su hogar, nos encontramos diferencias importantes, ya que las emisoras locales tienen menos importancia en las cadenas

TABLA 4.10

EMISORA DE RADIO QUE ESCUCHA EL ALUMNO				
	Casos	%	% válido	% acumulado
No lo sé	317	12,99	15,59	15,59
Locales	578	23,69	28,43	44,02
Radio Nacional	103	4,22	5,07	49,09
Onda Regional	115	4,71	5,66	54,75
Onda Cero	242	9,92	11,90	66,65
SER	555	22,75	27,30	93,95
COPE	123	5,04	6,05	100
Total válidos	2.033	83,32	100	
Ns/Nc	407	16,68		
Total	2.440	100		

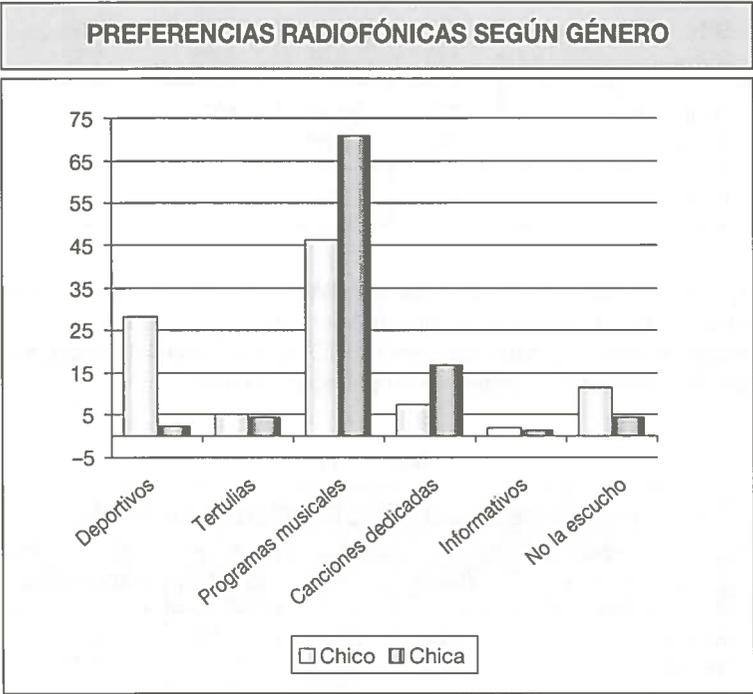
que sintonizan sus padres y aumenta la proporción de aquellos que ignoran la cadena que se sintoniza en casa, mientras adquieren mayor peso otras cadenas como la COPE. La Tabla 4.11 recoge la cadena radiofónica preferida en el hogar familiar.

TABLA 4.11

EMISORA DE RADIO QUE SE ESCUCHA EN CASA				
	Casos	%	% válido	% acumulado
No lo sé	514	21,07	23,52	23,52
Locales	355	14,55	16,25	39,77
Radio Nacional	131	5,37	6,00	45,77
Onda Regional	122	5,00	5,58	51,35
Onda Cero	288	11,80	13,18	64,53
SER	495	20,29	22,65	87,19
COPE	280	11,48	12,81	100
Total válidos	2.185	89,55	100	
Ns/Nc	255	10,45		
Total	2.440	100		

Encontramos diferencias significativas en el consumo de radio y música en función del género, de forma que las chicas escuchan en mayor medida la radio y cuando lo hacen además, prefieren frente a los chicos los programas de música. Los programas radiofónicos de carácter deportivo tienen por el contrario menor éxito entre las chicas que entre sus compañeros. El Gráfico 4.4 muestra estas diferencias que acabamos de reseñar.

GRÁFICO 4.4



4.4. El uso de la telefonía móvil

Si en los últimos años cabe hablar de una enorme difusión de la telefonía móvil, que ha logrado superar en difusión a la fija, esta explosiva extensión ha sido especialmente significativa entre los jóvenes. Entre otros motivos porque los padres han visto en este

dispositivo la forma de tener siempre «localizables» a sus hijos, aunque esa localización corresponda más al deseo de aquellos que a la posibilidad real de saber qué hacen y dónde están.

El teléfono móvil es el dispositivo individual más difundido entre los jóvenes. El 68,52% de nuestros entrevistados dispone de uno y según manifiestan el gasto medio en llamadas al mes es de unos 33 euros. El móvil constituye un elemento que facilita la comunicación y relación entre los jóvenes siendo el contacto con sus amigos el principal uso al que los destinan. El tener que costear a su cargo las llamadas que efectúan les ha conducido a desarrollar todo un argot de lenguaje escrito en sus mensajes, constituyendo el uso principal y la razón de poseer un móvil. De ahí que cuando se les pregunte el interés y uso que para ellos tiene el móvil, sea la mensajería a amigos y las llamadas perdidas las dos opciones más valoradas por los jóvenes. En la Tabla 4.12 se resumen las respuestas por orden de preferencia en cuanto al uso y utilidad del móvil en los jóvenes, en ella tanto por la valoración media de cada opción en una escala de uno a cinco, como por su frecuencia, vemos que el orden de utilidad está encabezado por las opciones de mensajería y llamadas perdidas a sus amigos.

TABLA 4.12

UTILIDAD E INTERÉS DEL MÓVIL			
	Casos	Media	%
Mensajes a amigos	1.561	4,19	22,58
Llamadas perdidas	1.471	3,70	21,28
Estar localizable por padres	1.422	3,27	20,57
Posibilidad de ligar	1.228	2,24	17,77
Mola tenerlo	1.230	1,93	17,80
Total	6.912		100

Por género hemos encontrado diferencias significativas, que indican una mayor dotación de teléfonos móviles entre las chicas (76,8%) que entre los varones (63,9%), al mismo tiempo que ellas tienen un gasto medio de llamadas algo inferior al de los chicos, 32,2 euros frente a los 34,38 de los varones; sin embargo, estas diferencias desaparecen en lo que se refiere a la utilidad e interés del teléfono móvil.

4.5. La lectura

Con todos los medios tecnológicos disponibles, la lectura es una actividad a la que le cuesta mantenerse, en una dura competencia con el resto de los medios y tecnologías. Ello afecta a aspectos relacionados con la compra de libros y las bibliotecas personales, como vimos, y también a la biblioteca como una institución pública que debe favorecer el acceso a la información, la cultura y la lectura.

Un primer dato a analizar es qué porcentaje de los jóvenes podía considerarse lector (al menos esporádico). Por ello preguntamos por la lectura de algún libro en los dos últimos meses. Y en este sentido, obtuvimos una respuesta según la cual lo había hecho sólo el 47,3% de los estudiantes de Educación Secundaria como muestra la Tabla 4.13, una proporción inferior a la registrada en estudios de ámbito nacional (FGEE, 2002). En estos estudios, el 54% de la población puede considerarse lectora, de los cuales el 37% lee al menos alguna vez a la semana y el 18% lee ocasionalmente (alguna vez al mes o al menos al trimestre). Y también es inferior a los resultados del estudio del CIDE con jóvenes de 15 y 16 años, donde se llegaba a un 74% de lectores frecuentes u ocasionales.

Por sexo, como ocurre en el resto de España, las mujeres leen más frecuentemente que los varones, concretamente el 52,2% de las mujeres sí ha leído por placer en los últimos meses, frente al 42,9% de los chicos. En nuestro estudio las diferencias por género resultaron significativas siguiendo la distribución que muestra la Tabla 4.14.

TABLA 4.13

HA LEÍDO ALGÚN LIBRO EN LOS DOS ÚLTIMOS MESES				
	Casos	%	% válido	% acumulado
Sí	1.131	46,4	47,3	
No	1.259	51,6	52,7	
Total	2.390	98	100	
Ns/Nc	50	2		
Total general	2.440	100		

TABLA 4.14

REALIZÓ LECTURAS EN LOS ÚLTIMOS MESES AL MARGEN DE LAS ESCOLARES POR SEXO						
	Chico		Chica		Total	
	Casos	% col.	Casos	% col.	Casos	% col.
Sí	528	42,9	601	52,2	1.129	47,4
No	702	57,1	551	47,8	1.253	52,6

Y otro aspecto especialmente preocupante es que el porcentaje de lectores va disminuyendo con la edad. Denota que los hábitos lectores no se van consolidando, o bien que sufren una crisis hacia el final de la adolescencia. La distribución de las frecuencias en razón de esta variable es la que muestra la Tabla 4.15.

TABLA 4.15

REALIZÓ LECTURAS EN LOS ÚLTIMOS MESES AL MARGEN DE LAS ESCOLARES SEGÚN EL CURSOS										
	1° ESO		2° ESO		3° ESO		4° ESO		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%.
Sí	306	59,40	344	48,70	241	44,00	240	38,70	1.131	47,30
No	209	40,60	363	51,30	307	56,00	380	61,30	1.259	52,70

En cuanto al uso de las bibliotecas públicas, obtenemos unos resultados que indicarían que el 45% de los alumnos de Secundaria había acudido a alguna de ellas, como aparece en la Tabla 4.16. Este es un resultado claramente por encima de los valores medios nacionales, y tendría que ver con la mejora de estas instituciones en los últimos años y con la carencia e insuficiencia de las bibliotecas escolares en muchos municipios de nuestra región (Gómez Hernández, 2002).

TABLA 4.16

USO DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA				
	Casos	%	% válido	% acumulado
Sí	1.110	45,5	81,9	81,9
No	246	10,1	18,1	100
Total	1.356	55,6	100	
Ns/Nc	1.084	44,4		
Total general	2.440	100		

Respecto a los servicios de la biblioteca que se utilizan, claramente predominan los tradicionales: préstamo de libros y uso como sala de estudio, si bien aparecen porcentajes significativos, en torno al 10% de alumnos que utiliza la biblioteca para obtener materiales no librarios, como discos o vídeos, así como para acceder a Internet. Esto está en consonancia con la introducción de estas posibilidades de uso en las bibliotecas de las poblaciones mayores, como Murcia —especialmente la Biblioteca Regional— o Cartagena. La Tabla 4.17 nos muestra ordenados siguiendo el orden descendente de la media ponderada, donde el uso elegido en primer lugar se valora en tres y el elegido en el tercer lugar en uno, los usos que hacen de la biblioteca los jóvenes.

TABLA 4.17

USO DEL SERVICIO DE BIBLIOTECA					
	1 ^{er} lugar	2 ^o lugar	3 ^{er} lugar	Acumulados	Media
Préstamo de libros	646	270	205	1.121	2,39
Préstamo de discos o vídeos	331	336	229	896	2,11
Estudio o lectura en sala	249	266	179	694	2,10
Acceso a Internet	209	224	184	617	2,04
Lectura de prensa o revistas	99	193	360	652	1,60
Ns/Nc	906	1.151	1.283		
Total	2.440	2.440	2.440		

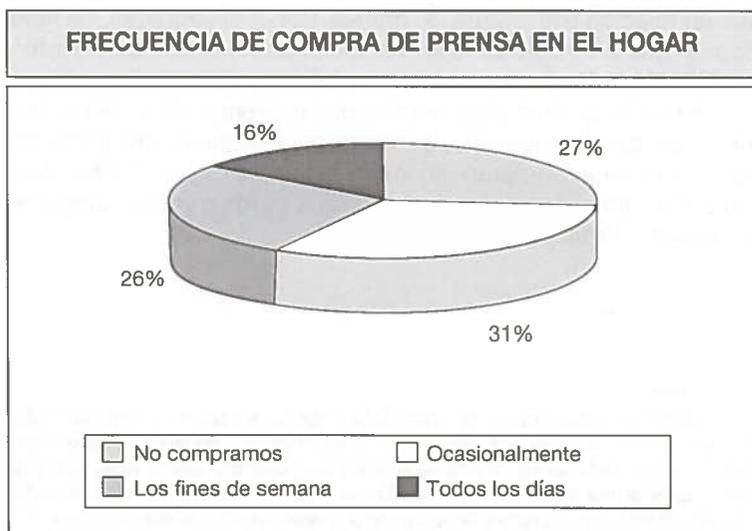
4.5.1. Lectura de prensa: diarios y revistas

□ Diarios de información general y deportivos

En nuestra encuesta quisimos conocer cómo, desde el hogar, se accedía a los periódicos y a las revistas, de ahí que le preguntásemos la periodicidad en la compra del diario y, después, su preferencia a la hora de comprarlo. Comprobamos que la realidad no es, que digamos, muy satisfactoria.

Atendiendo a la tabla de frecuencias (lectura directa) de la periodicidad con la que el alumno manifiesta comprar el periódico, obtenemos los siguientes datos: en primer lugar, sabemos que de los 2.431 alumnos que han respondido a esta pregunta, 659 alumnos (27,1%) afirman que en su casa no compran el periódico. Los 1772 alumnos, esto es, 72,9%, sí manifiestan que compran algún periódico pero con una frecuencia variable. Así, son 761 alumnos (31,2%) quienes indican que en sus casas se compra algún periódico de forma ocasional, otros 631 (25,9%) dicen hacerlo sólo los fines de semana, y otros 380 (15,6%) manifiestan que lo compran todos los días. El Gráfico 4.5 muestra cómo se distribuye la compra de prensa en el hogar.

GRÁFICO 4.5

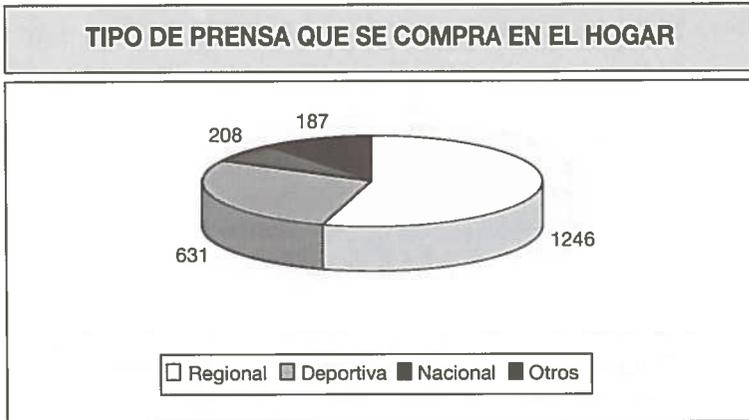


Del mismo modo, nos preguntamos sobre qué diarios se compran en las casas de los alumnos y con qué periodicidad?. La tabla siguiente nos va a permitir responder a esta pregunta. Cuando preguntamos a los alumnos que indicasen qué periódico se compraba en su casa, solamente 1.597 (65,4%) señalaron al menos un periódico; en concreto y según las respuestas del alumnado, el 65,4% compra un periódico, el 23,5% compra dos periódicos y el 4,4% compra tres periódicos.

Teniendo en cuenta la variabilidad de periódicos que el alumnado entrevistado indica y el número de veces que citan a un determinado periódico, encontramos que en relación a la clasificación de prensa hay que señalar que nos referimos en primer lugar a los diarios de información general, entre los que se encuentran la prensa diaria regional y la nacional y también recogimos preferencias en torno a la deportiva por el carácter de difusión que tiene y, a la vez, por ser este también un medio impreso periódico que consumen los jóvenes. Puestos a analizar la elección manifiesta por el alumnado, clasificamos la información obtenida en tres grandes grupos: regional, nacional y deportiva. De este modo nos encontramos que la prensa regional supone el 55% del total de diarios elegidos por los jóvenes entre los que dicen conocer o, al menos, reconocen que se adquiere en su hogar. No hay que olvidar que nuestra investigación quería subrayar el grado de elección, dotación y selección que se hace desde el núcleo familiar en relación a la lectura de prensa. Por ello, sabemos, de igual forma, que en segundo lugar se encuentran los diarios de información deportiva³ que son nombrados en un 27,6% de los hogares donde adquieren este medio y que la prensa nacional supone un tercio de esta elección, con una representación del 9,2% del total de los que compran diarios, al igual que hay un 8,2% referido a otro tipos de publicaciones. Estos datos quedan reflejados en nuestro Gráfico 4.6.

³ Seguimos la clasificación que hace OJD (<http://www.ojd.es/acontrol/aojd/diarios.htm>). En ella se especifica: 1. Diarios. 1.1. Información General y 1.2. Información deportiva. En los diarios de información general se encuentran diarios regionales y de tirada nacional. Por ello es importante distinguir el tipo de diario deportivo, como referido a la información deportiva, no a la general, y analizarlo desde esa diferencia.

GRÁFICO 4.6



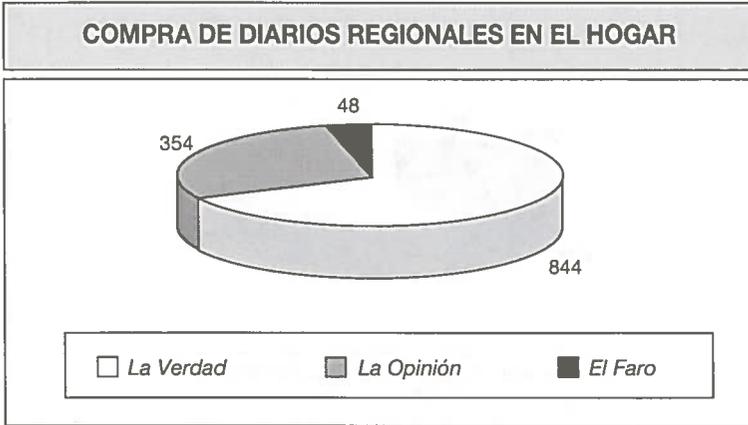
En nuestro estudio hemos comprobado que la prensa regional es la que obtiene una elección mayor, en especial dos diarios reconocidos por los lectores: *La Verdad* que es elegida por el 67,89% de los que adquieren diarios regionales y, en segundo lugar, *La Opinión* que representa el 27,95% de los lectores de prensa regional. Muy por debajo y con bastante diferencia se encuentra el diario *El Faro*, con una escasa implantación y que representa el 3,63% de este bloque. En el Gráfico 4.7 se muestra la distribución según el diario regional comprado en los hogares.

La prensa de tirada nacional es minoritaria en los hogares murcianos con una representación muy baja, en torno al 9,2% de los que adquieren prensa. Los tres diarios de información general que son elegidos en los hogares de los jóvenes de la ESO son, por este orden: *El País* que representa el 50,96%, *El Mundo*, 33,65% y *ABC*, por debajo, 15,38%. El Gráfico 4.8 nos muestra la distribución porcentual de la compra de prensa nacional con el valor de la frecuencia obtenida en cada caso.

En cuanto a la prensa de información deportiva, supone el 27,6% del total de periódicos que se compran en casa. La inmensa mayoría compra *Marca* (84,31%) y en segundo lugar, muy por debajo, *As* (15,68%).

De forma descriptiva, podemos ver que el conjunto de periódicos que compran en los hogares va en consonancia con la difu-

GRÁFICO 4.7



sión de los mismos, en este sentido el orden de preferencia, va muy en relación con los datos que hemos consultado de tirada y número de ejemplares declarados por las empresas encargadas de controlar la tirada. La Tabla 4.18 muestra un resumen de los datos comentados anteriormente sobre la compra de prensa en el hogar de los jóvenes de Secundaria.

GRÁFICO 4.8



TABLA 4.18

FRECUENCIA DE COMPRA SEGÚN DIARIOS								
	Ocasionalmente		Fines de semana		Todos los días		Total	
	Casos	% col.	Casos	% col.	Casos	% col.	Casos	% col.
<i>La Verdad</i>	357	38,10	322	36,02	165	37,41	844	37,15
<i>La Opinión</i>	168	17,93	124	13,87	62	14,06	354	15,58
<i>El Faro</i>	24	2,56	21	2,35	3	0,68	48	2,11
<i>Marca</i>	209	22,31	216	24,16	107	24,26	532	23,42
<i>As</i>	40	4,27	46	5,15	13	2,95	99	4,36
<i>El País</i>	25	2,67	50	5,59	31	7,03	106	4,67
<i>El Mundo</i>	25	2,67	27	3,02	18	4,08	70	3,08
<i>ABC</i>	10	1,07	11	1,23	11	2,49	32	1,41
Otros	79	8,43	77	8,61	31	7,03	187	8,23
	937	100	894	100	441	100	2.272	100

4.5.2. Revistas

Nos interesó conocer del alumnado que, en caso de comprar alguna revista en casa, al menos una vez al mes, nos indicara cuáles eran. De los 2.440 alumnos encuestados: 1.605 alumnos nos señalaron, al menos, una revista (un 65,8%); asimismo, un 42,6% (1.040 alumnos) compra dos revistas al mes en casa, y un 19,7% (481 alumnos) adquiere en casa tres revistas mensuales, tal y como muestra el Gráfico 4.9.

Teniendo en cuenta la variabilidad del tipo de revistas que el alumnado entrevistado indica y el número de veces que citan a un determinado tipo de revista, encontramos que lo que más se compra en casa del alumno son las revistas del corazón (29%); le siguen de cerca las revistas juveniles (27,2%) y en tercer lugar, aquellas especializadas de ocio, tiempo libre e informática (19,3%). En una segunda categoría encontramos aquellas específicas que hacen referencia a deportes (6,1%), decoración y manualidades (5%), belleza y salud (3%), de documentación científica, documentales (3%) y otras muy diversas que suponen un 8,4%. La Tabla 4.19 resume la distribución según el tipo de revistas que se compran en el hogar.

GRÁFICO 4.9

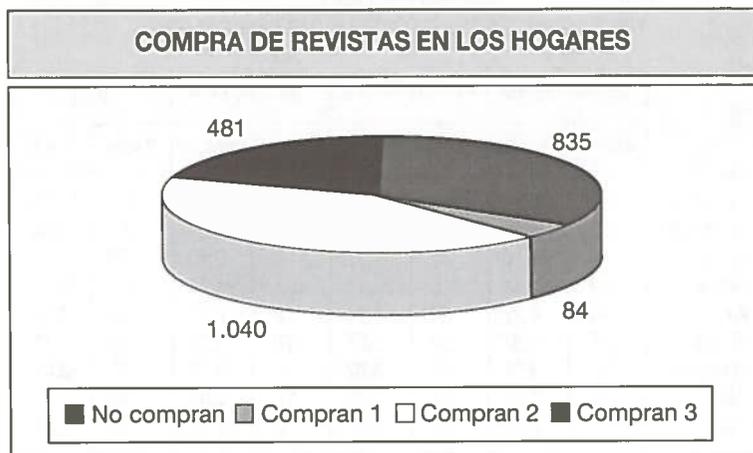


TABLA 4.19

REVISTAS QUE EL ALUMNO SEÑALA SE COMPRAN EN CASA

	Nº reseñas	% válido
Del corazón	907	29,0
Juveniles	852	27,2
Ocio, tiempo libre, ordenadores...	603	19,3
Deportes	191	6,1
Decoración y manualidades	156	5,0
Documentales, informativas, científicas...	61	2,0
Belleza y salud	94	3,0
Otras	262	8,4
Total	3.126	100

Los media y el alumnado inmigrante

Josefina Lozano y Francisca J. Serrano

5.1. Introducción: Un nuevo reto para educar en la diversidad

El aumento de la inmigración actual ha supuesto un nuevo desafío en el escenario educativo y social de nuestro país que precisa de un tratamiento adecuado, tal y como contempla la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). En la exposición de motivos contempla que: «El rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos que faciliten una efectiva integración educativa y social de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas».

Efectivamente se confirma este mencionado incremento en cuanto que a finales del curso 2000-2001, según Izquierdo (2001), son casi 120.000 los alumnos extranjeros matriculados en España en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, lo cual debe suponer, aproximadamente, un 1,7% de la población total escolarizada en estas etapas educativas. La progresión de estos últimos años ha sido muy importante y en cuatro cursos, según estadísticas oficiales, ha doblado la cifra de alumnos extranjeros (Cuesta y otros, 2000).

Sin embargo, el reparto de estos alumnos según las comunidades autónomas es completamente irregular. De este modo, nos encontramos según datos de la Fundación Jaime Bofill (2001), que mientras algunas comunidades con índices elevados como Catalu-

ña, durante el curso 1999-2000 con 19.594 alumnos inmigrantes alcanzaban un porcentaje del 2%, otras, en este mismo curso, superaban escasamente el dos por mil. Entre las provincias con gran incremento de inmigrantes en los últimos años se encuentra la región de Murcia donde de 3.000 alumnos inmigrantes en el año 2000, se pasó a 4.250 en 2001 y a 7.900 en enero de 2002. En cuanto a la procedencia del alumnado, los datos de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia (Montes, 2002) apuntan a que la tendencia sigue contemplando el aumento del alumnado ecuatoriano frente al marroquí, continuando la inflexión producida desde 2001 y concentrándose en determinadas localidades como Murcia capital y pedanías que pasa a ocupar el primer lugar, seguido de Torre Pacheco, y muy equiparada a Cartagena, que era donde inicialmente hasta el año 2000 aparecía el porcentaje mayor.

Pero a esta concentración irregular en determinadas provincias y dentro de ellas en ciudades concretas se le suma otra concentración artificial (Carbonell, 2002 a, b) como resulta ser la escolarización en escuelas públicas de alumnos extranjeros, en ocasiones matriculados en un 300% o 400% más de lo que le correspondería teniendo en cuenta el número de los que viven en sus zonas de matriculación, tal y como hemos adelantado antes. El problema de la guetización en centros públicos y la poca existencia o ninguna de inmigrantes escolares en centros concertados hace que resulte especialmente grave porque atenta directamente contra la igualdad de oportunidades

«Una educación de calidad para una ciudadanía intercultural, requiere de un mínimo de condiciones y ninguna de ellas se da en una escuela gueto, que es más bien, un paradigma de su antítesis» (Carbonell, 2002a: 160).

Además, si al problema de la inmigración en sí, añadimos el problema de la lengua que presentan determinados inmigrantes¹, y a su influencia con el rendimiento y fracaso escolar, nos encon-

¹ Según Maruny y Molina en un interesante trabajo no publicado, pero que puede consultarse en http://cultura.gencat.es/llengcat/noves/hmoiestu/catalana/maruny1_10htm. sobre la adquisición del catalán en alumnos de origen marroquí en las etapas de la educación obligatoria, señala que no es hasta pasados los cinco años de escolarización en nuestro país cuando estos alumnos adquieren una competencia comunicativa oral y escrita, que les abre la posibilidad de acceso a contextos educativos formales en condiciones de relativa igualdad con los nativos.

tramos que dentro de los centros escolares existe una última marginación mayor, y que consiste en crear aulas aparte específicas para alumnos **extranjeros de incorporación tardía, es decir, los que** llegan a nuestro país con edades superiores a los 7-8 años (Carbonell, 2002a).

No creemos que la ayuda que se proporcione a este alumno inmigrante que fracasa en los centros educativos en mayor proporción que el resto de los compañeros autóctonos (Montes, 2002)², y que nosotros hemos podido detectar también en esta investigación, venga sólo de la mano de enseñar el idioma que desconoce alejándolo del grupo de referencia, sino que consideramos que lo importante es utilizar nuevas metodologías que incorporen medios más motivadores para el alumnado como pueden ser las Nuevas Tecnologías (NNTT). Según Vila (1999), algo que bloquea al alumnado consiste en separarlo de las aulas donde les corresponde por edad y donde están los compañeros autóctonos argumentando que primero aprenderán la lengua, el idioma, y luego ya acudirán a la clase que les corresponda, puesto que, según este autor, existen diferencias entre una situación de inmersión lingüística y una de sumersión lingüística, y así afirma:

«El resultado de la sumersión lingüística suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. Son escolares que, con el paso del tiempo, encuentran cada vez menos interesante el contexto escolar y la educación, que nunca llegan a dominar bien ni la segunda lengua ni la suya propia, que tienen dificultades para seguir los contenidos escolares en la medida en que no dominan el instrumento que los vehicula, etc. Una parte importante de la infancia que proviene de familias inmigrantes se encuentra en este tipo de situación (idem: 157) (...) El aprendizaje de la lengua está en relación con la participación activa del aprendiz en las relaciones sociales con los de su edad tanto en el ámbito escolar como extraescolar. Cualquier tipo de política que promueva la segregación de este alumnado de las aulas ordinarias para cursar contenidos lingüísticos u otros al margen del resto del alumnado dificulta, desde nuestro punto de vista, la posibilidad de su incorporación a la lengua de la escuela» (idem: 163).

² Según Montes (2002: 21) «el desfase en Primaria y la ESO de los alumnos norteafricanos se debe sobre todo, aparte de otros factores: al desconocimiento del idioma, no haber estado escolarizados previamente y al modelo educativo radicalmente diferente que existe en el mundo árabe. Al retraso curricular que todo ello ocasiona se une la falta de participación de los padres en el proceso educativo».

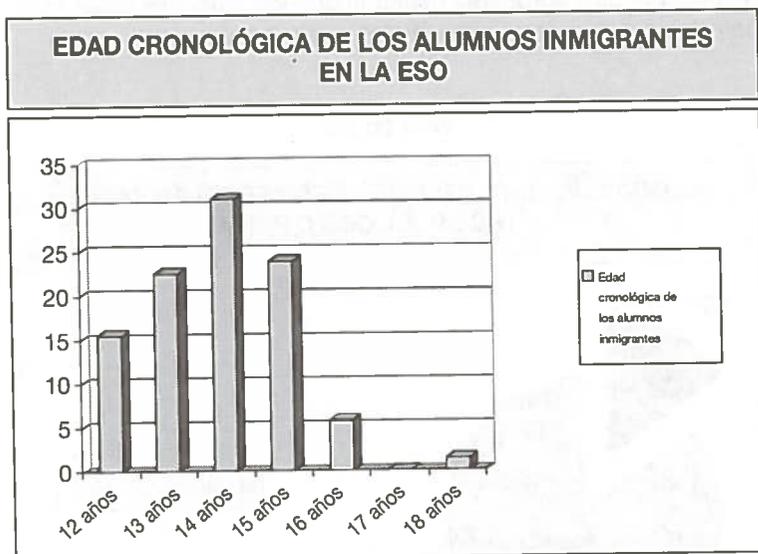
Después de esta breve panorámica presentada sobre el tema y ante la problemática que plantea la escolarización del alumnado inmigrante, nos encontramos que en nuestra región, por los cambios surgidos en estos últimos años en torno a la inmigración, se incorporan a los centros educativos una proporción considerable de alumnos extranjeros, de distinta procedencia, con distinto idioma, con diferentes culturas y valores sociales. Precisamente sobre ese colectivo, que hemos recogido como una parte de la muestra aleatoriamente seleccionada de esta investigación y que supone un total de 73 alumnos, vamos a centrarnos a continuación, tratando de responder a los mismos objetivos generales del proyecto y especificando aquellos datos sobre las cuestiones planteadas que en algunos casos reflejan los mismos valores, preferencias, usos, etc., que el resto de los alumnos de la muestra, y en otros casos, quizá por influencia de otras variables relacionadas con su situación de personas extranjeras, por sus niveles socioeconómicos, por su cultura de procedencia, etc., vemos que van cambiando respecto del resto de los alumnos autóctonos y españoles en general.

Para una mayor comprensión de los datos que vamos a aportar sobre el uso de los medios de comunicación por parte de estos alumnos inmigrantes, quisiéramos antes explicar algunos *datos sociodemográficos* sobre los mismos, que estimamos de gran valor en la medida que pueden aportar información relevante que amplíe los resultados posteriores. En primer lugar, en cuanto consideramos que la cultura de origen es un factor fundamental a tener en cuenta, con relación a los parámetros de investigación, hemos agrupado los alumnos inmigrantes en cuatro grupos que responden a cuatro culturas diferentes en función de su procedencia. Así encontramos que el mayor porcentaje de alumnos inmigrantes (53,4%) es latinoamericano (la mayoría procedente de Ecuador [32,9%] y Colombia [11%]); seguido de los europeos (28,8%); norteafricanos (15,1%) con nacionalidad en Marruecos en su mayor parte (13,7 %), y por último, encontramos un 2,7% que es de los países del este.

Aunque como hemos comentado anteriormente, este estudio no pretendía incluir a todo el alumnado inmigrante de la región, sino que dentro del estudio aleatorio aparece una representación del mismo dentro de la muestra, comprobamos que los datos comentados anteriormente responden a los aportados por la Consejería de Educación y Cultura respecto del año 2001 (*La Opinión*, 14-4-2002), donde se hace mención al aumento del alumnado ecuatoriano.

riano con relación al 226%, pasando de 800 alumnos en el año 2000 a 2.628 en 2001, seguido del colectivo de alumnos colombianos que también presenta un crecimiento muy importante (181%) y que no ha descendido en el primer trimestre del año 2002. Estos colectivos (ecuatorianos y colombianos) también los vemos situados en primer lugar en el porcentaje de alumnos que nosotros hemos contemplado dentro del grupo de latinoamericanos como hemos indicado en el párrafo anterior.

GRÁFICO 5.1

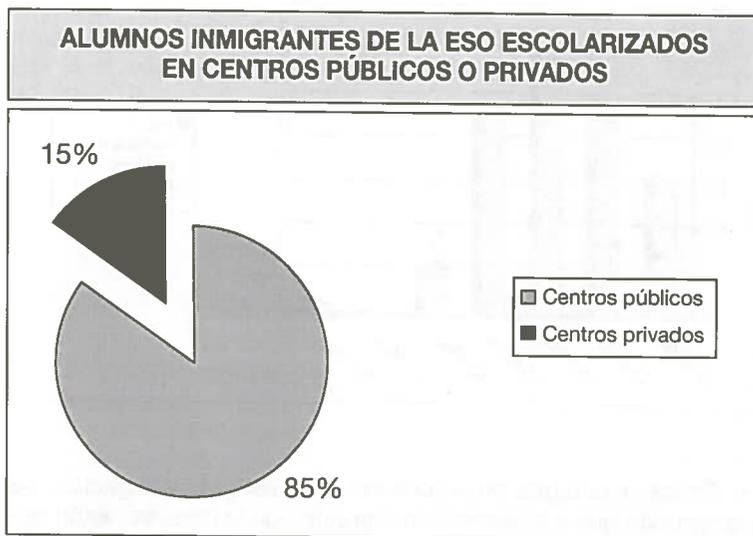


En los resultados obtenidos en la presente investigación, se comprueba que los alumnos inmigrantes de la muestra están escolarizados en los dos ciclos que componen la Educación Secundaria Obligatoria, situándose mayormente en los tres primeros niveles (26% en 1º, 30,1% en 2º, 28,8% en 3º) y un menor porcentaje en 4º curso (15,1%). En cuanto al sexo, comprobamos que existe un mayor porcentaje de chicos (56,2%) respecto al de chicas (34,8%), y como dato de interés entre las mismas culturas de origen, se comprueba que mientras entre los latinoamericanos, europeos y orientales el porcentaje entre sexos no es significativo, sí lo

encontramos entre los alumnos africanos, donde el 80% son varones respecto al 20% que son chicas. Las edades oscilan desde los 12 a los 18 años, aunque el mayor porcentaje lo encontramos entre 13 y 15 años como queda recogido en el Gráfico 5.1.

Con relación al tipo de centro donde están escolarizados los alumnos inmigrantes de la ESO contemplados en la muestra obtenida en la presente investigación, comprobamos que el 85% del alumnado está en centros públicos frente al 15% restante que está en centros concertados y privados, y dentro de la procedencia de los mismos alumnos inmigrantes, el mayor porcentaje son latinoamericanos y europeos, mientras que los africanos están concentrados, salvo en un caso, en los centros públicos.

GRÁFICO 5.2



Estos datos manifiestan también el gran porcentaje de alumnado inmigrante en los centros públicos respecto de los concertados y privados, que ya venía anunciando la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia y que dio lugar a la aprobación de una Orden por la cual todos los centros sostenidos con fondos públicos (también los concertados) deberán hacer una

reserva obligatoria de plazas para alumnos inmigrantes (*La Opinión*, 14-4-2002)³. Hemos de considerar que, según Montes (2002), en la Región de Murcia, por titularidad de centros, la distribución de los alumnos escolarizados en mayo de 2001 era la que se recoge en la Tabla 5.1:

TABLA 5.1

RELACION DE ALUMNOS INMIGRANTES ESCOLARIZADOS EN CENTROS PÚBLICOS O CONCERTADOS/PRIVADOS EN 2001 SEGÚN DATOS DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE MURCIA			
Tipo de centro	Porcentaje de centros	Nº inmigrantes	Porcentaje distribución
Públicos	78,76%	3.909	92,13%
Concertados o privados	21,33%	324	7,86%

Si contemplamos los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con relación al número de inmigrantes por comunidades autónomas escolarizados en centros públicos y privados durante el curso 2002-2003 (*Magisterio Español*, 25-9-2002), comprobamos que, en la Región de Murcia, sigue existiendo un mayor porcentaje de alumnado inmigrante en los centros públicos en relación con los escolarizados en los centros privados en todas las etapas educativas.

A los datos aportados anteriormente desde el presente estudio, quisiéramos añadir que si analizamos el número de alumnado por aulas y las culturas de origen de los mismos, nos encontramos que mientras en algunos centros públicos dentro del mismo grupo existen tres alumnos inmigrantes de tres culturas diferentes, en el cen-

³ Según Martínez (2002) los centros privados en nuestra región sólo acogen al 10% de los extranjeros y, por tanto, la orden de la Consejería, que obliga a reservarlas cuatro plazas por nivel, no se está aplicando correctamente por parte de estos centros.

tro concertado de la misma localidad encontramos en el aula un solo alumno y además de origen latinoamericano, de lo que podemos deducir que, al menos, esta procedencia no presenta dificultades en cuanto al idioma. Vemos aparecer, aunque no ha sido el objetivo fundamental de esta investigación, lo que Carbonell (2002a) denomina la concentración «artificial», es decir, la presencia de alumnos inmigrantes, matriculados en ocasiones en un 300% o un 400% o más en determinados centros públicos teniendo en cuenta el número de los que viven en sus zonas de matriculación. Este fenómeno que se viene produciendo en determinadas escuelas públicas concretas, tiene lugar en cuanto se han «vaciado» previamente de los hijos de padres autóctonos, residentes también en la zona de matriculación de estos centros.

«Estos padres, cuando han empezado a aparecer niños inmigrantes en el centro de sus hijos, han optado por sacarlos y llevarlos a la escuela privada o a la escuela pública de otras zonas de matriculación. Así se inicia el proceso de guetización: mientras los autóctonos saturan la oferta educativa de las escuelas de otras zonas más deseadas, dejan vacantes en las escuelas de su zona de residencia. Como consecuencia, los recién llegados extracomunitarios, sea cual sea su zona de matriculación, a menudo solamente pueden inscribir a sus hijos en estas escuelas donde se han producido vacantes por la 'huida' de los autóctonos. Dichas escuelas al aumentar el número de alumnos inmigrantes, refuerzan todavía más aquella 'huida' de los autóctonos... y así un curso tras otros se va cerrando más y más el círculo vicioso de la guetización» (ídem: 154).

Como afirma Martínez (2002) para evitar esta situación sería conveniente que en las zonas de la Región de Murcia donde se concentren inmigrantes las solicitudes de matrícula no se realicen en los centros sino a través de las comisiones de escolarización que se encargarán de distribuir a todos los alumnos de forma equilibrada. La necesidad de esta medida, según plantea el autor, proviene de que *«algunos colegios concertados ponen obstáculos a la entrada de este tipo de alumnado, es una práctica habitual en algunos centros concertados cobrar determinados servicios»* (ídem: 16).

Además de lo comentado anteriormente, hemos comprobado que dentro de las localidades con mayor número de inmigrantes, los datos corroboran los aportados por la Consejería de Educación y Cultura y a los que hemos hecho mención antes (*La Opinión*, 14-

4-2002), que indican un aumento de los mismos inmigrantes en Murcia donde aparece el mayor porcentaje de alumnado, seguido de Torre Pacheco, con relación a los de Cartagena, que era donde inicialmente hasta el año 2000, aparecía el porcentaje mayor.

En cuanto a datos relacionados con la familia de los alumnos inmigrantes de este estudio, comprobamos que un 71% pertenece a familias numerosas, situándose entre un paréntesis de 3 a 12 hijos, lo que indica un aspecto a destacar en estas culturas a diferencia de lo que encontramos actualmente en nuestra región, donde a pesar de ser una de las zonas con mayor natalidad de España, la media no llega a dos hijos por familia. Estableciendo una relación entre el número de hijos de las familias de los alumnos inmigrantes y la cultura de origen de las mismas, se observa que el porcentaje mayor aparece entre los norteafricanos y los latinoamericanos. Junto a esta información merece también destacar el nivel socioeconómico de los padres, y así, en relación con la profesión del padre, destacamos que el 72,7% trabaja por cuenta ajena en profesiones poco cualificadas, entre las que destacamos que el 39% son agricultores, ganaderos, tractoristas, pescadores o albañiles; el 13,8% son mecánicos o electricistas; el 12,4% son camioneros, transportistas, vendedores, dependientes, etc. Entre los que trabajan por cuenta propia comprobamos que el mayor porcentaje lo hacen en comercios (9,2%). En profesiones cualificadas que requieran estudios medios o superiores (maestros, ingenieros, arquitectos, etc.) trabaja sólo un 6,33 % de los padres. Como dato de interés, para establecer una mínima comparación entre este colectivo de inmigrantes y el resto de la muestra que recoge al alumnado de la región, comprobamos que en estos últimos, el porcentaje de estas clases altas de servicios se sitúa en el 24,14%, lo que se diferencia en un 18%, dato que nos aporta la gran distancia que existe en ambas muestras con relación a las profesiones cualificadas.

En cuanto a la profesión de la madre, encontramos que casi la mitad de ellas, concretamente el 49,2%, realiza labores domésticas. Del 50,8% restante destacamos que el mayor porcentaje se dedican a la agricultura o ganadería (10,8%); a la hostelería trabajando de cocineras, camareras, etc. (9,2%); al comercio por cuenta propia (7,7%) o al servicio doméstico (3,1%). Solamente una madre del total de la muestra tiene una profesión cualificada que requiere estudios superiores.

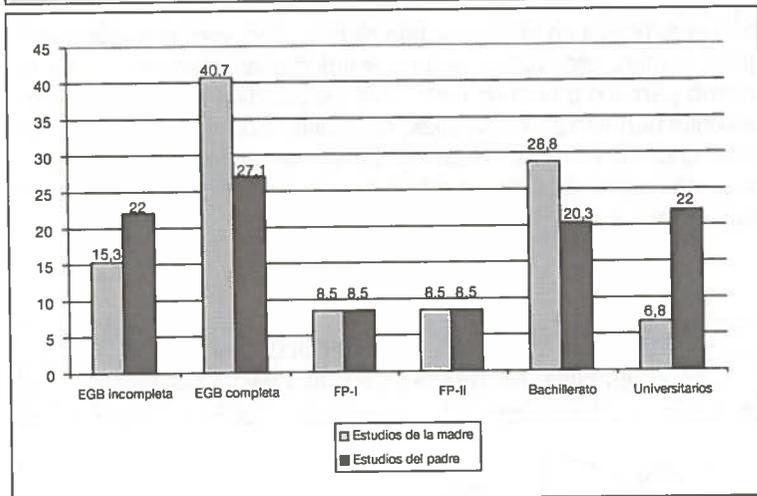
Sin embargo, mientras encontramos que la mayoría de los trabajos tanto de los padres como de las madres son de baja cualificación, resulta de interés comprobar cómo en relación con el nivel de estudios de los padres, éstos tienen (casi en la mitad de la muestra) mejor preparación, mayor nivel de estudios, en relación con la profesión que están desempeñando. Así, destacamos que un 22% de padres posee estudios universitarios, un 20,3% ha estudiado bachillerato y 8,5% han realizado estudios de FPI y II. En contraposición nos encontramos que casi la otra mitad de los casos, sólo tienen el título de Graduado en EGB (27,1%) o bien, no han terminado estos estudios en un 22% del total como se puede observar en el Gráfico 5.3. Si tratamos de establecer una relación entre el nivel de estudios y la procedencia, conviene destacar que los estudios universitarios los poseen en primer lugar los padres de procedencia europea, seguido de los latinoamericanos; en contraposición a ellos, los estudios más elementales se sitúan entre los norteafricanos.

En relación con los estudios de la madre, como se puede apreciar en el Gráfico 5.3, sí existen diferencias respecto de los del padre en cuanto a estudios universitarios, que desciende a un 6,8%, aumentando en proporción, sin embargo, en estudios de Bachiller (28,8%) y en cuanto a la EGB completa (40,7) y bajando en los casos que no han acabado los estudios equivalentes a la Educación General Básica (15,3%). Si tratamos de establecer una relación como lo hemos realizado antes, entre el nivel de estudios de la madre y la cultura de procedencia, se comprueba que la proporción mayor de estudios universitarios se sitúa entre las madres europeas (6,8%), seguidas de las latinoamericanas en cuanto a estudios equivalentes al Bachillerato. También, y como ocurre para los padres, las madres de procedencia norteafricana se sitúan en aquellas que tienen estudios más elementales (EGB incompleta y un caso de EGB completa).

Dentro de este apartado sociodemográfico, otro dato que consideramos puede resultar de interés con relación a estos alumnos inmigrantes, es el grado en que ellos consideran les gusta estudiar y sus expectativas de futuro en relación con los estudios o su incorporación al mundo laboral una vez acabada la Educación Secundaria Obligatoria. Con relación *al interés por el estudio*, los datos aportan que el 41,1% piensa que estudia lo suficiente, seguido del 20,5% y del 19,2% que considera que estudia mucho y bastante respectivamente. El 13,7% piensa que les gusta estudiar po-

GRÁFICO 5.3

COMPARACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS DE LAS MADRES Y LOS ESTUDIOS DE LOS PADRES

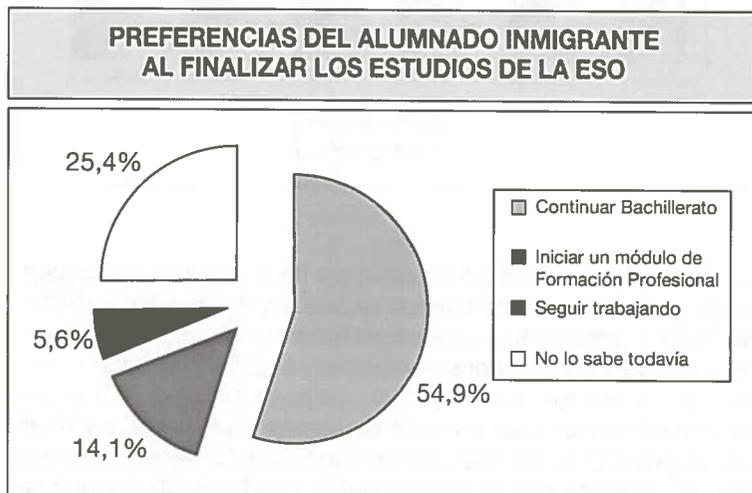


co, y por último, sólo el 5,5% opina que no le gusta nada estudiar. Luego podemos deducir que, en términos generales, se consideran buenos estudiantes; además, si tratamos de establecer comparaciones entre estas consideraciones y la cultura de origen, destaca el hecho de que tanto los latinoamericanos como los norteafricanos obtienen el mayor porcentaje entre los que afirman que les gusta estudiar bastante y mucho. Resulta significativo que entre los alumnos que indican gustarles estudiar bastante, no responden, en todos los casos, a los padres que tienen niveles de estudios más altos, pues se sitúa el porcentaje más alto entre aquellos alumnos cuyos padres sólo poseen el nivel de estudios de EGB. Luego, de antemano, por sus comentarios parece presentarse ante ellos el estudio con interés, con expectativas favorables, quizá podríamos anticipar, sin querer ser demasiado pretenciosos, como una esperanza de cambio, de deseo de continuar los estudios, aunque muy probablemente los problemas familiares y económicos de estos hogares de cultura africana a los que pertenecen estos alumnos, puedan modificar sus intereses y expectativas futu-

ras o incluso sus posibilidades reales ante un sistema educativo que parece ser cada día más selectivo y competitivo.

A diferencia de lo apuntado anteriormente, la concepción de buenos estudiantes en el caso de los latinoamericanos, tendría cierto sentido pues sus padres también tienen una aceptable formación académica en un porcentaje significativo, y en el hogar de alguna manera este factor tiene sus influencias, pero no ocurre lo mismo para los africanos cuyo nivel de estudios es bajo, sus profesiones también son manuales, no cualificadas, y sin embargo, se desprende de estos comentarios que existe un deseo de aprender, un gusto por el estudio en edades un tanto críticas ya que se sitúan entre los 12-16 años.

GRÁFICO 5.4



En relación con estos datos y en cuanto a la preferencia de estudio por parte de estos alumnos al terminar la enseñanza obligatoria, los datos contemplados en el Gráfico 5.4 nos aportan que se sitúa entre continuar estudiando Bachillerato (54,9%) o algún módulo de Formación Profesional (14,1%); solamente un 5,6% piensa en seguir trabajando y, destacamos, sin embargo, un 25,4% que no lo sabe todavía. Entre los que desean estudiar Bachillerato, el mayor porcentaje es de chicas (29,6%) frente al de chicos (25,4%), y en relación con la cultura de origen comprobamos que hay una predominancia de la-

tinoamericanos (32,4%) y de europeos (16, 9%) frente a los orientales (1,4%) y norteafricanos (4,2%). Si establecemos una relación entre los alumnos inmigrantes que desean estudiar Bachillerato y el nivel de estudios de sus padres, comprobamos que el mayor porcentaje se sitúa entre aquellos padres que son universitarios o que poseen también el título de Bachiller (15,8% en el caso del padre y 20,3% en el caso de la madre), seguido, aunque en menor porcentaje, de aquellos que tienen estudios de EGB incompletos o completos (10,5% para el padre y 23,7% en el caso de la madre). Con relación a los que desean estudiar algún módulo de Formación Profesional, comprobamos un cambio referido al sexo en comparación con lo que hemos planteado anteriormente respecto al Bachillerato, y así existe una predominancia de chicos (11,3%) frente al de chicas (2,8%) que se sitúan mayoritariamente entre los de origen europeo que desean seguir estudiando algún módulo de Formación Profesional.

Aunque de un modo bastante general, podríamos deducir de estos datos que hay un porcentaje elevado de alumnos que se consideran buenos estudiantes y desean seguir los estudios, muy posiblemente influenciados, quizá, por aquellos padres que, como hemos visto antes en el caso de las familias europeas y latinoamericanas, también tienen estudios medios y superiores, aunque no ocupen las profesiones cualificadas que debieran estar en relación con su nivel de preparación. Pensamos que el subempleo es una consecuencia de la inmigración que trae consigo desempeñar cualquier trabajo aunque no responda ni a las expectativas personales ni profesionales en relación con los estudios realizados, pues, al fin y al cabo, lo primero es trabajar. En relación con el tercio del alumnado inmigrante que surge de la suma de aquel porcentaje que, al término de la enseñanza obligatoria, desea seguir trabajando o que no sabe todavía qué va a realizar, recoge, mayoritariamente, las respuestas de ese alumnado inmigrante de origen norteafricano y de los países orientales, cuyos padres tienen el nivel de estudios más bajo (EGB incompleta o completa) y que junto a las dificultades ya apuntadas que puede encontrar cualquier inmigrante, se le suma el desconocimiento del idioma. Como afirma Narbona (1999), este desconocimiento de la lengua implica la pérdida, en muchas ocasiones, de uno o más cursos escolares y dificulta las relaciones con otros muchachos y muchachas de su edad. La dura realidad es que muy pocos de los recién llegados aprueban el graduado en Educación Secundaria Obligatoria y pueden continuar sus estudios con el Bachillerato.

«Continuar sus estudios complementando la enseñanza media o llegando a la Universidad es algo que prácticamente no se contempla. Lo cierto es que las posibilidades de trabajo se reducen a la economía sumergida o a empleos poco cualificados, mal pagados e inestables. Los mismos que ocupan sus padres. La visión de futuro es muy negra, y del mismo modo que al preguntar a cualquier joven local ¿qué quieres ser de mayor?, encontraríamos cierta ambigüedad en la respuesta; en el caso de un inmigrante marroquí, tras la ambigüedad, su deseo se reduciría a poder continuar siendo legal en el país donde ha crecido» (idem: 183).

Según un estudio realizado en catorce municipios de la Región de Murcia (*La Verdad*, 6-10-2002), el fracaso escolar de los norteafricanos se sitúa en Educación Primaria en el 60% y en el 75,6% en el primer ciclo de la ESO. Entre los motivos argumentados, vienen a corroborar lo mencionado anteriormente por Narbona, es decir, el desconocimiento del idioma, no haber estado escolarizado antes y el modelo diferente al árabe provoca dicho fracaso en el colectivo africano. En algunos casos, los jóvenes inmigrantes muestran desinterés en el Instituto porque observan que sus expectativas en la sociedad no se ven cubiertas⁴. También los datos obtenidos en este último estudio realizado en la región confirman los hallados por Singuán (1998) donde los rendimientos de los alumnos de los hijos de familias extranjeras inmigradas, son más bajos en las materias más relacionadas con el dominio de la lengua, lo que repercute en la titulación final de estos alumnos, ya que una mitad de los mismos obtiene la titulación requerida.

De igual modo, Carbonell (2002b) recoge las aportaciones de Judith Fullana, profesora de la Universitat de Girona, que está coordinando un grupo de investigación que pretende hacer un estudio sistemático que informe del éxito y del fracaso escolar de todos los alumnos africanos escolarizados en aquella provincia. A partir de los datos contemplados hasta el momento en su estudio, el fracaso escolar global de los alumnos inmigrantes está en un 60%, aproximadamente el doble que el de los alumnos autóctonos. Ade-

⁴ Según este estudio, de los 107 chicos extranjeros que pasaron por el servicio del menor en 2000 y 115 en 1999, el 10% fueron repatriados y el resto se fugaron al poco de ingresar en los centros de protección, sin que ninguno se pudiera integrar en la sociedad.

más, hay que tener en cuenta que el 70% de los alumnos inmigrados en Educación Primaria y cerca del 50% en el primer ciclo de la ESO recibieron distintas modalidades de refuerzo escolar dentro del centro, sin embargo, este refuerzo no tuvo una gran incidencia en los resultados finales. Como afirma Gimeno (2002: 32):

«Se debería diagnosticar con rigor en qué segmentos de la población se produce más ese fracaso, qué condiciones personales, familiares y sociales tienen los estudiantes que fracasan, están desmotivados o no quieren estudiar, porque seguro que no se distribuyen al azar entre todos los centros».

Para este autor la igualdad exige esfuerzos para lograrla, la desigualdad se muestra de forma natural si no se interviene en su contra. Por eso no basta constatar el fracaso, como no es suficiente comprobar que alguien está enfermo, ni se arregla nada aireando esa condición. Es preciso ver qué se puede hacer y qué se ha hecho para corregirlo.

Según Carbonell (2002b), si nos preguntamos el porqué de los problemas de aprendizaje de estos alumnos, observaremos cómo una vez más la tendencia generalizada es la de exterminar el problema, es decir: buscar las razones, los *culpables*, fuera de las aulas. El problema es siempre del bajo nivel cultural de las familias, o de las condiciones materiales en que sobreviven, o del hecho de no conocer nuestra lengua, o de la falta absoluta de motivación de unos muchachos que sólo piensan en trabajar, etc. Afirma de este modo el citado autor:

«Me acuerdo entonces de Lorenzo Milani, el maestro de Barbiana, cuando decía que las escuelas, a veces, son como hospitales que sólo curan a los sanos y que expulsan, o no saben cómo atender a los enfermos» (ídem, 40).

Para evitar el problema, siguiendo las aportaciones del autor, se deberían aplicar más y mejor todas aquellas teorías que conocemos acerca de cómo se produce el aprendizaje, qué lo estimula y qué cosas lo bloquean. Nosotros, en esta línea de pensamiento, pensamos que hay que cambiar el modo de enseñar, que, de igual manera, hay que motivar a los alumnos y más en la ESO, utilizando otros medios que ellos tienen fuera de la escuela y que la sociedad los asume como medios de extraordinario sentido y valor para comunicar, para transmitir conocimiento, valores e ideas (Lozano e Illán, 2001; Molina, Illán y Lozano, 2002 y Lozano, Pulido y García, 2001, 2002).

Si, aunque en términos muy generales, en la presente investigación establecemos una relación entre la edad cronológica en años enteros de los alumnos inmigrados con el nivel escolar al que asisten, comprobamos que existe ya un porcentaje considerable de alumnos que acusa cierto retraso escolar, pues no se incorporan al curso y nivel que les corresponde por edad. Esto se aprecia con facilidad al analizar los datos de las Tablas 5.2 y 5.3, donde en el nivel de 2º (13-14 años) y 3º (14-15 años) de la ESO, se precisa que existe un porcentaje de alumnos que teniendo esta edad cronológica están en cursos anteriores. Esta situación de permanencia en cursos inferiores a lo establecido es comparativamente mayor en los alumnos inmigrantes que en el resto de la muestra, aunque, sin duda, también se precisan casos de fracaso para el resto de los alumnos autóctonos, como podemos analizar en la Tabla 5.3.

TABLA 5.2

EDAD CRONOLÓGICA EN AÑOS ENTEROS POR CURSO QUE SIGUE (EN % CONDICIONADOS) ALUMNADO INMIGRANTE						
	12	13	14	15	16	18
1º ESO	100	35,29	8,7			
2º ESO		58,82	47,83	10,53		
3º ESO		5,88	43,48	57,89		
4º ESO				31,58	100	100
Total	100	100	100	100	100	100

TABLA 5.3

EDAD CRONOLÓGICA EN AÑOS ENTEROS POR CURSO QUE SIGUE (EN % CONDICIONADOS) ALUMNADO AUTÓCTONO									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1º ESO	100	97,09	26,19	1,30	0,21		1,11		
2º ESO		1,16	72,79	37,11	11,96	2,09	1,11		
3º ESO				61,04	33,20	13,94	3,33		
4º ESO		1,74	1,02	0,56	54,64	83,97	94,44	100	100
Total	100		100	100	100	100	100	100	100

Estos datos, aunque de un modo bastante general como hemos comentado antes, dado que no es el objetivo primordial de este estudio, confirman las aportaciones de Carbonell (2002b) al plantear que los estudios, de los que se dispone en nuestro país, dan a conocer que el nivel de fracaso escolar de los alumnos hijos de familias inmigradas es muy superior al de los alumnos autóctonos, aunque, como afirma el autor, no se disponen de estudios más precisos que comparen los resultados escolares de este colectivo de alumnos con los de los nacionales de su mismo nivel socioeconómico, tema que consideramos de gran interés y que planteamos para ser tratado por futuras investigaciones.

Desde la presente investigación y en relación con el fenómeno de la inmigración masiva que se está viviendo en los últimos años en esta región, hemos pretendido apreciar si las condiciones sociodemográficas, el tipo y cuantía en relación a los media, así como el uso de los mismos, el interés, las condiciones, los gustos por los mismos medios son ya un factor de desigualdad, con lo que estos alumnos inmigrados ya acceden a la escuela y suponen un hándicap de partida, o, por el contrario, aunque con menores condiciones la influencia de estos medios de comunicación es tan enorme, que supera y salta las fronteras, las culturas y los diferentes niveles económicos y culturales; y, como consecuencia de ello, sería conveniente replantear su utilización más sistemática en los centros educativos como medio de acceso a la información y al conocimiento.

5.2. Dotación, equipamiento y acceso a la información. Un análisis comparativo con el resto del alumnado

Aunque en términos generales, estos alumnos inmigrantes también tienen acceso a los mismos medios de comunicación que el resto de sus compañeros, iremos describiendo la dotación y equipamiento que hay de los mismos en los hogares, estableciendo algunas comparaciones con la media recogida en el resto de los alumnos de la investigación, así como entre las distintas culturas que componen es-

te colectivo, para valorar si las condiciones materiales en cuanto a medios de comunicación así como el uso que hacen de los mismos es un factor que propicia, de por sí, las desigualdades sociales.

Con relación al *medio televisivo*, y en concreto situándonos en el hogar, podemos precisar que la dotación de los alumnos inmigrantes es menor que el resto de los compañeros. Así, destacamos cómo mientras en la muestra general de alumnado autóctono, el 27,7% tiene tres televisiones y el 11% llega a tener hasta cuatro; en el alumnado inmigrante, sólo el 8,2% tiene tres y el 1,2% dispone de cuatro. La media de televisiones en los hogares de los alumnos inmigrantes se sitúa en torno a dos televisiones, así encontramos que el 41,1% tiene dos, y el 37% posee sólo una. Este dato merece destacarse, ya que comparativamente, sólo el 15,5 % del resto de los alumnos regionales dispone de una sola televisión. Como podemos comprobar en la Tabla 5.4, existen diferencias apreciables en cuanto a la dotación del medio de comunicación masivo por excelencia. También hemos encontrado diferencias significativas entre la cultura de origen de estos alumnos inmigrantes, donde comprobamos que los norteafricanos son los que poseen un nivel menor de dotación.

TABLA 5.4

NÚMERO DE TELEVISIONES EN CASA Y DE USO PERSONAL DEL ALUMNO (ALUMNOS AUTÓCTONOS E INMIGRANTES)				
	Nº televisiones en casa		Nº televisiones en habitación del alumno	
	Alumnos autóctonos %	Alumnos inmigrantes %	Alumnos autóctonos %	Alumnos inmigrantes %
0	1,9	2,7	56	52,1
1	15,5	37	41,2	42,5
2	39	41,1	2	5,5
3	27,7	8,2	0,6	—
4	11,1	1,4	—	—
5	3,5	6,8	—	—
6	1	2,7	—	—
7	0,2	0	—	—

Si, por una parte, encontramos diferencias apreciables entre las dos muestras de alumnado en cuanto a la dotación de la televisión en el hogar, resulta muy significativo comprobar cómo cuando tratamos de analizar la situación de la televisión en la habitación del joven, no aparecen diferencias considerables entre ambas muestras. De este modo, aunque con menos recursos, la televisión en la habitación de los alumnos es una realidad habitual en el 41,2% de los casos en la muestra general y en el 42,5% entre los alumnos inmigrantes. Por tanto, el control del medio televisivo por parte del alumno es un dato que rebasa la cultura de origen, donde no se aprecian diferencias significativas, y otras variables que podrían influir, como hemos comentado antes en cuanto a la dotación en general de la familia. Podríamos deducir que aunque con menor número de televisiones en el hogar por parte de las familias de estos alumnos inmigrantes, casi la mitad de los alumnos dispone de una televisión en su habitación al igual que el resto de sus compañeros, lo que indica el valor del medio en el uso del mismo que después comentaremos.

Si analizamos el equipamiento en cuanto al *vídeo*, apreciamos que en su hogar, el 45,2% del alumnado inmigrante tiene uno y el 16,4% dispone de dos. También este porcentaje con relación a la dotación de este medio es menor respecto a lo contemplado en la muestra restante de alumnado autóctono donde el 69,6% dispone de un vídeo y el 18,1% llega a disponer de dos en el hogar. Sin embargo, hay que destacar que sólo el 9,6% de los hogares de los alumnos murcianos no dispone de vídeo frente al 38% de los hogares de los chicos inmigrantes.

Cuando comprobamos cuántos alumnos disponen de un vídeo en su habitación, volvemos a reflejar una situación parecida a lo comentado anteriormente respecto a la televisión, y así destacamos que la proporción es parecida en ambas muestras, de modo que en la muestra de alumnos autóctonos el 10,4% dispone de vídeo en su dormitorio y el 11% de los alumnos extranjeros también lo tiene. Por consiguiente, el vídeo se configura como el segundo medio tecnológico, seguido de la televisión, del que más se dispone en los hogares, y concretamente en las habitaciones de estos alumnos independientemente de la procedencia del alumnado, aunque comprobamos, sin duda, como podemos apreciar en la Tabla 5.5 el número total de vídeos en los hogares es menor cuando hablamos de alumnos inmigrantes.

TABLA 5.5

NÚMERO DE VÍDEOS EN CASA Y DE USO EXCLUSIVO DEL ALUMNO (ALUMNOS AUTÓCTONOS E INMIGRANTES)				
	Nº vídeos en casa		Nº vídeos en habitación del alumno	
	Alumnos autóctonos %	Alumnos inmigrantes %	Alumnos autóctonos %	Alumnos inmigrantes %
0	9,6	38,4	88,9	86,3
1	69,6	45,2	10,4	11
2	18,1	16,4	0,7	2,7
3	2	—	—	—
4	0,5	—	—	—
5	0,1	—	—	—
6	—	—	—	—
7	0,1	—	—	—

Con relación al *DVD* en casa, sólo disponen del mismo el 27,4% de los alumnos, frente al 71,2% que no lo posee. La situación es sólo algo inferior en comparación con el resto de la muestra de los alumnos murcianos. Respecto a su incorporación a la habitación del alumno sólo lo posee un 5,5% de la muestra y con diferencias relevantes para los chicos en relación con las chicas, que representa una situación igual a la descrita anteriormente en cuanto a la muestra general, pues en ésta sólo dispone de él un 6,1%.

Si pasamos a comentar la existencia del número de *consolas de juego* en casa apreciamos que el 43,8% dispone de una, frente al 42,5% que no tiene ninguna en el hogar; solamente el 4,1% dice tener tres. En relación con la cultura de origen, el mayor porcentaje se sitúa entre los europeos. Si comparamos estos datos con los recogidos en la muestra restante de alumnos autóctonos comprobamos que la situación cambia al establecer una comparación con el número de familias que no dispone de ninguno, que aquí se sitúa sólo en el 27,7%. Apreciamos, por tanto, una reducción en el caso de los hogares de los alumnos inmigrantes, pero, una vez más, como venimos comentando respecto de la televisión y del vídeo, comprobamos que en relación con el número de con-

solas de juego en la habitación de los alumnos, no varía la situación de una muestra a la otra. Es decir, los alumnos inmigrantes disponen de consola de juego en su habitación en el 64,4% de los casos, al igual que ocurre respecto al resto del alumnado murciano que también tiene este medio en su habitación en un 63,1% por tanto, precisamos que estas consolas de juego aun existiendo en menor medida, siempre se sitúan en el mismo lugar, en la habitación del alumno, de lo que se deduce que la situación no varía entre las dos muestras que estamos comparando y que es un medio bastante utilizado por los jóvenes independientemente de su procedencia, pues precisamos que no existen diferencias significativas entre las culturas de origen, aunque sí respecto al sexo, siendo mayoritario su uso por parte de los chicos.

Respecto de las *cadenas/mini cadenas de sonido* en el hogar, también una vez más, hay diferencias entre la existencia del mismo aparato dentro de la muestra de este alumnado inmigrante (que no lo posee en el 41,1% de los casos), y de éste respecto al alumno autóctono que en esta situación se encuentran sólo en un 13,1% de los hogares. En cuanto a los que poseen uno, los datos arrojan que en esa situación se encuentran un 35,6% (frente al 47,7% en la muestra general), y de los que disponen de dos existen un 12,3% en el alumnado inmigrante (frente a un 25,4% del resto de la muestra). Luego, la situación en este último caso se sitúa en el doble de una muestra a la otra. Si queremos comparar esta situación con la existencia de este recurso en las habitaciones de los alumnos inmigrante, comprobamos que disponen del mismo en un 41,1% de los casos, lo que en proporciones viene a asemejarse, aunque por debajo una vez más, con la situación que encontramos respecto del alumnado murciano que también tienen este medio en su habitación en un 47,8% de los casos. Cuando establecemos una comparación entre la cultura de origen de los inmigrantes, el mayor porcentaje de aparatos se sitúa entre los europeos tanto en el hogar como en la habitación.

En cuanto a la existencia del número de *radiocassetes* en el hogar, apreciamos que es uno de los medios con mayor presencia en la mayoría de los casos, pues un 60,3% dispone de uno al menos, el 13,7% tiene dos, y hasta tres aparatos se encuentran en el 6,8% de los hogares. La situación con el resto de los hogares de la muestra general de alumnado de nuestra región es prácticamente idéntica. De igual forma, encontramos los datos contemplados respecto

a la existencia de este medio en la habitación de los alumnos inmigrantes, donde disponen del mismo en un 45,2%, resultando la situación igual en el resto de la muestra general que lo tiene en un 48,3% de los hogares.

Si el radiocasete es un medio con gran presencia en los hogares, no podemos decir lo mismo del *discman*, que a diferencia del primero, no lo poseen el 61,6% de los hogares, frente al 32% que tiene uno. Si recogemos los que existen en la habitación de los alumnos inmigrantes, sólo tenemos un 23,3% de los casos. La situación es prácticamente idéntica para el resto de la muestra general.

Una situación parecida a lo que venimos comentando podemos contemplarla respecto del *lector de mp3* que tampoco es un medio que tenga gran presencia en los hogares, pues sólo existe en un 19,2% de los mismos y sólo el 6,8% de los casos lo tiene en la habitación. El porcentaje para el resto de la muestra de alumnado autóctono es ligeramente inferior, pues sólo se encuentra en el hogar en el 17,3% de los casos y en el 6,6% de las habitaciones del alumnado.

Un aparato bastante usual y común para los jóvenes inmigrantes resulta ser el *walkman*, y así contemplamos que existe uno en el 43,8% de los casos y en el 15,1% de los hogares encontramos hasta dos. En la habitación de los alumnos comprobamos que existe en la misma proporción que hemos contemplado cuando existe uno sólo (43,8%), luego, podríamos deducir de un modo general que, cuando en los hogares hay un aparato, éste es utilizado por el joven. Incluso en algunos casos (4,1%) pueden tener hasta dos en su habitación. La situación en comparación con los datos contemplados en la población autóctona comprobamos que es similar y no hay diferencias apreciables.

Cuando deseamos valorar la cantidad de *teléfonos móviles* que existen en el hogar, comprobamos que sólo el 16,4% de los casos no dispone del mismo, el 28,8% dispone de uno, el 20,5% de dos, el 21,9% de tres y el 8,2% de cuatro. En cuanto al uso personal, el 37% dispone de uno, el 2,7% de dos frente al 56,6% que no dispone de ninguno. La situación es algo menor que respecto a la muestra en general, sobre todo para el número de alumnos que no dispone de móvil personal que en este caso se sitúa en el 45,3%, lo que supone una diferencia comparativa del 11,3% en desfavor para los alumnos inmigrantes. Además si indagamos más para conocer si las diferencias son estadísticamente significativas

en relación con la cultura de origen, comprobamos que sí lo son ($p: 0,000$) y que el mayor porcentaje de alumnos que afirman disponer de teléfonos móviles a título personal se sitúa entre los europeos (25%) seguido de los latinoamericanos (16,2%) y los africanos (7,4%).

Donde sí encontramos diferencias apreciables entre los alumnos inmigrantes y el resto de la muestra en general es en el *teléfono fijo*, ya que el alumnado extranjero no dispone del mismo en el 56,2% de los casos frente al 18,4% del resto del alumnado. De los que afirman tener uno, en el caso de los alumnos inmigrantes disponen del mismo sólo el 24,7% frente al 38,6% del resto de la muestra de alumnado autóctono. Y si comparamos los que poseen dos, nos encontramos con una diferencia del doble a favor de los alumnos de la región, así mientras los alumnos extranjeros se sitúan en el 13,7%, el resto llega a alcanzar el 28,6%. Si establecemos comparaciones entre la cantidad de teléfonos fijos que el alumnado posee en su habitación, también precisamos diferencias a favor del alumnado autóctono de la región, de modo que mientras éste afirma disponer de teléfono fijo para uso personal en un 10%, sólo el 4,1% de los alumnos inmigrantes se encuentra en una situación idéntica.

Si venimos comprobando diferencias considerables respecto a la cantidad de teléfonos fijos, una situación parecida vamos a observar respecto del *ordenador*, pues encontramos que un 61,6% del alumnado inmigrante no dispone de ordenador en casa, lo que se sitúa casi en la mitad respecto del resto de la muestra en general (38,9%). De los que afirman tener uno, sólo lo posee el 35,6% de los alumnos extranjeros frente al 51,9% que tiene en el caso de los alumnos de la región. En este último grupo comprobamos que se dispone de dos (7%), tres (1,9%), y siguiendo progresivamente hasta de seis (0,1%). Sin embargo, en el grupo de alumnado inmigrante sólo el 2,7% tiene como tope dos ordenadores.

Cuando establecemos comparaciones con relación a la disponibilidad de los mismos para uso personal, solamente hay un 17,8% de los alumnos inmigrantes que afirma contar con el ordenador en su habitación, mientras que en el resto de la muestra disponen del mismo en un 25,9% de los casos. Las diferencias son apreciables, sin duda, para este medio entre ambas muestras; incluso, cuando deseamos valorar las diferencias entre las distintas culturas de origen del grupo de los alumnos inmigrantes, los resultados favore-

cen a los europeos respecto del resto de las culturas, sin embargo, no se aprecian diferencias con relación al sexo.

Un dato de interés surge al comparar los resultados obtenidos en cuanto al número de *grabadoras de CD* en casa, donde comprobamos que mientras para la muestra en general sólo uno de cada cuatro alumnos dispone de este medio en casa (25,9%), entre los alumnos inmigrantes existe un mayor porcentaje que se sitúa en el 38,4%, lo que nos confirma el valor de dicho medio, que se iguala en proporción a la existencia total del número de ordenadores de que parece disponer el alumnado inmigrante.

Del mismo modo que venimos relacionando la existencia del medio y la disponibilidad por parte del alumno individualmente, comprobamos que respecto a las grabadoras de CD ocurre lo mismo, no existen diferencias entre el grupo de alumnos extranjeros y los alumnos de la región cuando analizamos las que existen en la habitación del alumno que se sitúan en torno al 13,7% para los inmigrantes y en el 12% para el resto de la muestra. Luego, una vez más venimos a afirmar que, cuando existe este medio en el hogar, está a entera disposición del alumno en su habitación como podemos apreciar en los Gráficos 5.5 y 5.6.

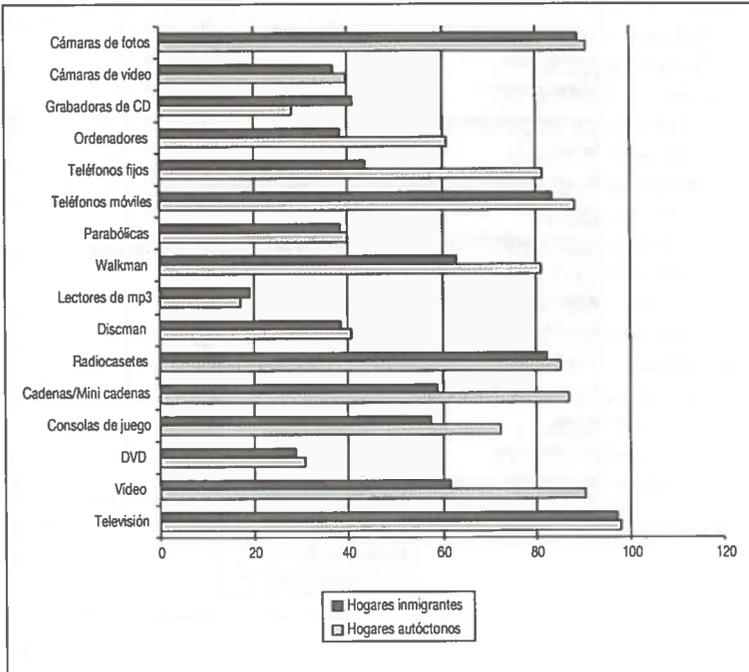
En referencia al número de *cámaras de vídeo* en casa, comprobamos que más de la mitad de los alumnos inmigrantes (63%) no dispone de ella, sólo el 35,6% tiene una y el 1,4% posee dos. La situación es algo más positiva para la muestra de alumnos murcianos que en algunos casos pueden llegar a tener hasta tres (0,7%) y cuatro (0,15), pero no en relación a los que no disponen de ella o sólo poseen una, los porcentajes no varían demasiado tal como se aprecia en el Gráfico 5.5.

Si analizamos el número de estas cámaras de vídeo en la habitación del alumno, sólo el 12,3% posee una y el resto no dispone de ninguna. Pero comparado con la muestra en general que se sitúa en el 6,7% para los sujetos que sí disponen de ella en su habitación, observamos que los inmigrantes tienen mayor acceso a dicho aparato en proporción al resto de la muestra de alumnos autóctonos como se puede apreciar en el Gráfico 5.6.

Por último, en relación a la *cámara fotográfica* en casa, los datos obtenidos corroboran que la mitad del alumnado tiene una máquina en casa (50,7%), que el 21,9% dispone de dos y que el 23,7% llega a tener tres, aumentando en algún caso hasta cinco (1,4%). En la muestra general la situación resulta más favorable pa-

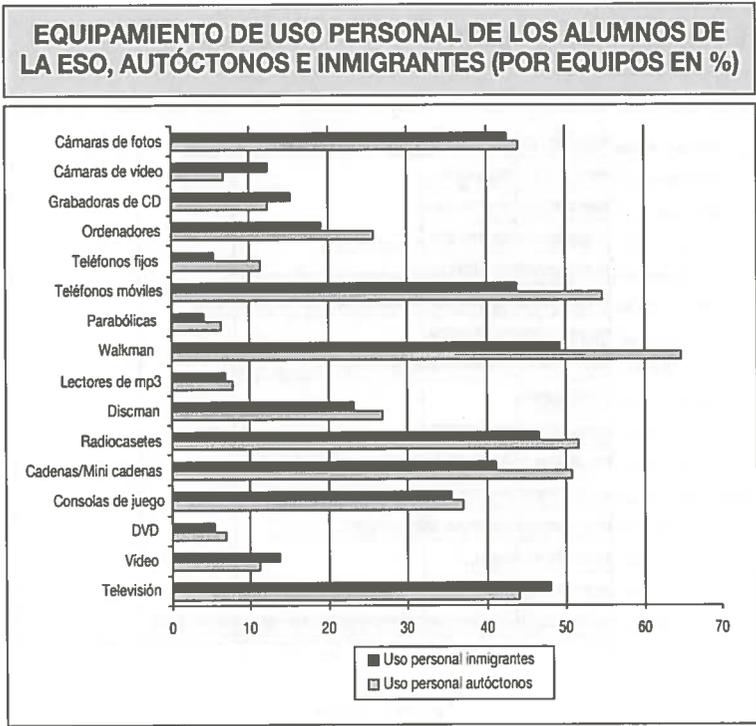
GRÁFICO 5.5

EQUIPAMIENTO EN EL HOGAR DE LOS ALUMNOS DE LA ESO AUTÓCTONOS E INMIGRANTES (POR EQUIPOS EN %)



ra estos alumnos autóctonos que va en aumento en cuanto al número de este medio que en un 0,2% puede llegar a disponer de 10 cámaras fotográficas, aunque la tónica general se sitúa entre una y tres cámaras. Cuando tratamos de analizar el número de las mismas en la habitación de los alumnos, comprobamos que más de la mitad del alumnado inmigrante (57,5%) no dispone personalmente de ninguna, que un 37% tiene una y un 4,1% posee dos. Estas proporciones son similares para el resto de la muestra general, lo que viene a confirmar lo mismo que venimos comentando en casi todos los medios, que no encontramos diferencias entre muestras cuando analizamos la disponibilidad del alumno sobre el medio para uso personal.

GRÁFICO 5.6



Como puede apreciarse en el Gráfico 5.6, y a diferencia del anterior (5.5), el alumnado inmigrante posee para su uso personal los mismos medios de comunicación que el alumno autóctono. En unas ocasiones se sitúa por encima del equipamiento del alumnado de la muestra general (televisión, vídeo, cámaras de vídeo y grabadoras de CD) y en otros casos por debajo del mismo como comprobamos para el resto de los medios.

Con la pregunta a los alumnos sobre qué tres aparatos, de los mencionados anteriormente, elegiría para que le fueran regalados por parte de familiares en el supuesto caso que se avecinara el día de su cumpleaños, se pretendía analizar las preferencias en cuanto a los medios y el valor que le otorgaban. De los resultados obtenidos se desprende que los tres aparatos más demandados *en primer lugar* son el ordenador (28,6%), seguido del DVD (21,4%) y el telé-

fono móvil (11,4%). Comparando estos datos con la muestra general de los alumnos autóctonos, se comprueba que existen las mismas preferencias y que, por tanto, el ordenador es elegido en primer lugar, seguido del DVD y del teléfono móvil. Resulta de gran interés analizar cómo los gustos y preferencias con relación a los medios son idénticos para todos los jóvenes de estas edades por encima de la cultura de procedencia, lo que nos lleva a planteamos la importancia y el valor social que adquieren estos medios que supera otras variables de interés tanto socioeconómicas como culturales.

5.3. Preferencias y uso de los media por parte del alumnado inmigrante. Un análisis comparativo con el resto del alumnado

En este apartado dedicado a profundizar en las preferencias y uso de los media en los jóvenes de la Región de Murcia escolarizados en la ESO, hemos organizado la información en cinco bloques de contenidos que van a versar sobre la televisión, Internet, la radio, la lectura y los medios impresos, el teléfono móvil y otras preferencias.

5.3.1. La televisión y su uso

Como hemos comprobado en el apartado anterior, al hacer mención a la dotación y equipamiento en cuanto medios de comunicación en los hogares de los alumnos inmigrantes, la televisión está en todos ellos, aunque la dotación sea menor en comparación a la muestra de los alumnos autóctonos. Hemos destacado, por su interés que, aunque con menos recursos, la televisión en la habitación de los alumnos es una realidad habitual en el 41,2% de los casos entre el alumnado autóctono y, algo superior, en el 42,5% entre los alumnos inmigrantes. Por tanto, el control del medio televisivo por parte del alumno, es un dato que rebasa la cultura de origen, donde no se aprecian diferencias significativas, y otras variables que podrían influir, como hemos comentado antes en cuanto a la dotación en general de la familia.

Una vez analizado el equipamiento, en este apartado deseamos analizar las preferencias y uso del medio masivo por excelencia. Para ello hemos de partir de la premisa de que más de la mitad de los alumnos inmigrantes no dispone de televisión de pago en casa (54,3%) y que de tenerla, el 50% tiene una suscripción a la televisión por cable, seguido del 25% que en unos casos está utilizando el Canal +/- Satélite Digital o en el mismo porcentaje se suscribe a Vía Digital. Si comparamos los resultados de los hogares de los alumnos inmigrantes con los alumnos autóctonos de nuestra región, nos encontramos que hay mayor número de familias autóctonas que utilizan la televisión privada (50,2%). En este caso, la televisión por cable sigue siendo la favorita a la hora de suscribirse, pero registramos que en un porcentaje menor (41,6%), seguido del Canal +/-Satélite Digital (38,4%), Vía Digital (15,3%) y Canal +/-Satélite Digital /Vía Digital (4,7%). Resulta de interés comprobar que en los hogares del alumnado inmigrante no aparece ninguna familia suscrita a ambas plataformas. Si a partir de estos datos, que nos informan de un menor uso de los canales privados por parte de los alumnos inmigrantes respecto al resto de la muestra, añadimos el canal de televisión preferido, como se puede apreciar en la Rabla 5.6, comprobamos que la audiencia está dividida en el amplio abanico que se le oferta tanto para un grupo como para el otro. Aún así, el canal preferido por las familias de los alumnos inmigrantes *en primer lugar* es TV1 (36,7%), seguido de Antena 3 (30%) y de Tele Cinco (15%), mientras que este orden no responde a lo que afirma el resto de los alumnos que conforman la muestra general, pues para las familias murcianas, el porcentaje mayor (en primer lugar) se sitúa en Antena 3 (33,4%), seguido de TV1 (30,9%) y de Tele Cinco (8,65%).

Si comparamos estos datos en relación al canal de televisión que prefieren los alumnos independientemente de lo que afirman que se ve en casa por parte de su familia, se invierten los términos, pues el porcentaje mayor de alumnos inmigrantes se decide por Antena 3 (33,3%) seguido de TV1 (19,3%), Canal + (10,5) y Tele Cinco (8,8%). Como queda de manifiesto, y se puede apreciar en la Tabla 5.6, entre el colectivo de alumnos inmigrantes aparece ya una preferencia mayor por la televisión de pago y a la carta que la que podemos detectar por parte de sus familias, aspecto que también se corrobora con lo comentado con relación a la muestra general al tratar de establecer relaciones entre la elección de canal por parte de las familias y de los alumnos.

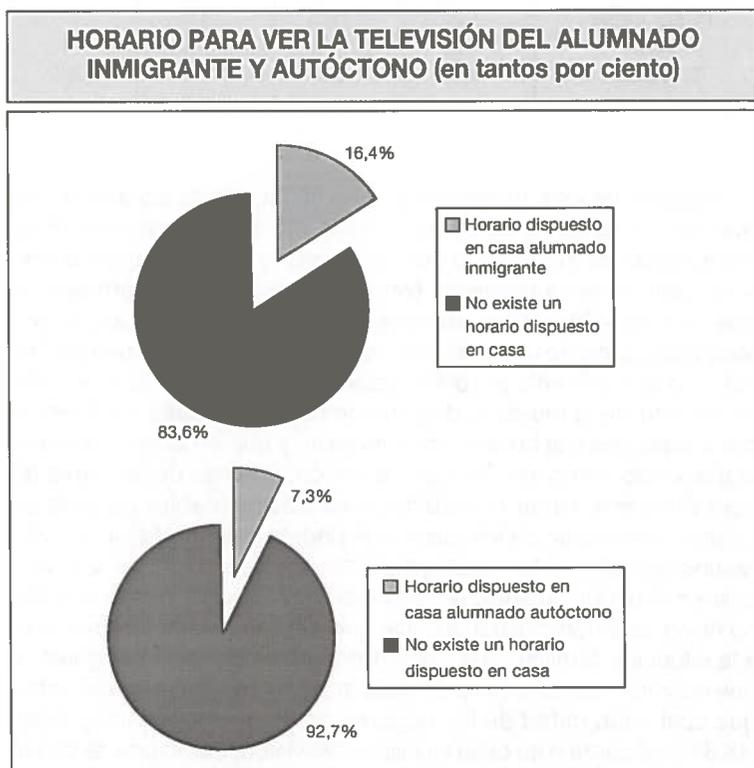
TABLA 5.6

CANAL PREFERIDO DE TV «EN PRIMER LUGAR» POR LA FAMILIA Y POR EL ALUMNO PARA ALUMNOS INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS				
Canal de televisión preferido	Familias de alumnos autóctonos %		Familias de alumnos inmigrantes %	
	HOGAR	JÓVENES	HOGAR	JÓVENES
TV1	30,9	18,32	36,7	19,3
ONO	2,91	4,14	—	5,3
TV2	6,80	5,45	6,7	7
Antena 3	33,40	35,57	30	33,3
Tele Cinco	8,65	10,20	15	8,8
Canal +	4,67	7,62	3,3	10,5
Vía Digital	3,73	5,25	3,3	5,3
TV por cable	1,35	2,91	1,7	7
TVm	1,35	0,49	1,7	—
TV locales	0,20	0,41	1,7	3,5

Además de este fenómeno de segmentación de las audiencias que parece tender a verse más acentuado en los próximos años, comprobamos un factor de máximo interés y que tiene que ver con el «cómo» se ve la televisión (ver Gráfico 5.7). Así, si partimos de que más del 40% de los alumnos inmigrantes como de los autóctonos disponen de una televisión en su habitación para uso personal, que además sólo el 16,4% del alumnado inmigrante y el 7,3% en el resto de la muestra, dispone de horario en casa establecido por sus padres a la hora de ver televisión, y que el horario en el que el alumnado inmigrante ve más televisión, además de las horas de comida y cena, es de 17 a 20 horas en días laborables (cuando en un gran porcentaje de los casos sus padres están trabajando), podemos deducir, en términos generales, que el acto de ver la televisión se está convirtiendo en algo individual donde, cada vez más, no hay ni que consensuar el canal que deseamos ver. Con relación a la situación familiar, que comprobamos se da en los hogares, y que describe lo que ocurre en casa al ver la televisión, apreciamos que casi en la mitad de los hogares de los alumnos inmigrantes (48,6%) se come o se cena viendo la televisión, como ocurre con el

resto de la muestra a escala regional que se sitúa en el 52,28%. Está encendida «a veces» cuando se come o cena para la población inmigrante en un 35,7% de los casos y en un 29,81% en el caso de las familias de alumnos murcianos. Ante ello podemos comprobar que en un porcentaje bastante pequeño se sitúan las familias que se independizan del ente televisivo a la hora de comer o de cenar. Como afirma Tedesco (2000), cada vez más el papel de las familias se esfuma poco a poco y se introducen otros medios, quedando en muchas ocasiones el individuo aislado, como vemos en esta investigación donde el alumno, independientemente de su cultura de origen, va acercándose al medio televisivo de un modo cada vez más individual, abandonando espacios y tiempos proclives al diálogo en familia, y llenándolos con espacios televisivos que no son de ningún modo, motivo de comentario familiar.

GRÁFICO 5.7



Si en relación con lo anterior, valoramos quién controla el mando a la hora de la selección del canal y los programas televisivos, comprobamos que sólo en el 35,4% de los casos entre las respuestas del alumnado inmigrante (y en el 37,35% para el alumnado regional) son los padres, seguidos del mismo alumno en un 15,4% (13,98% en el caso de la muestra general). Sólo se consensúa en un 26,2% de los casos de las familias inmigrantes (24,53% en el resto) en cuanto a la elección; y en un 10,8% (13,92% para el resto de la muestra) se pelean en casa por el control del mando.

Luego en torno a la televisión se dialoga poco, pues, o bien, se ve independientemente en la habitación del alumno, o cuando se visualiza en colectivo, tiene lugar mientras la familia come o cena, lo que da lugar a poca comunicación; todo ello relacionado hasta con pocas situaciones de relación interpersonal aunque sea para consensuar el programa que se desea ver en familia, que según los resultados obtenidos, tal y como hemos descrito anteriormente, tiene lugar en pocas ocasiones. Sólo merece destacar ante esta situación familiar que describe lo que ocurre en casa al ver la televisión, que existen diferencias significas ($p: 0,037$) cuando el que responde a esta pregunta es una chica o es un chico inmigrante. Para las chicas parece que hay un nivel mayor de consenso en casa ante la elección del canal (18,5% por parte de las chicas frente al 7,7% que opinan los chicos), así como que hay un porcentaje mayor de chicos (13,8%) que dicen tener el mando de la tele, frente al 1,5% que afirman tenerlo las chicas.

De todo ello podemos deducir que la televisión se ve mayoritariamente de forma solitaria tanto en los hogares de los alumnos inmigrantes como en los de los alumnos autóctonos, que ocupa lugares proclives al diálogo como los espacios en los que la familia come o cena, que la elección del canal, programa y franja horaria queda, en parte, en manos del alumno, que el consenso en cuanto a la elección del canal y programa televisivo no es algo generalizable y que, además, la cultura de origen y la procedencia de los alumnos inmigrantes no está influyendo en los hábitos adquiridos ante el uso de la televisión, que como hemos podido apreciar son bastante similares en ambos colectivos.

En relación con estos modos de consumir la televisión, Alcover (2002) plantea que en la medida de lo posible es mejor consumir medios en familia, evitando la disolución familiar propiciada por la multiplicidad de espacios mediáticos. Está claro que existen es-

pacios correspondientes a diversas edades e intereses, pero solemos olvidar la trascendencia de consumir productos mediáticos en el mismo grupo familiar, con la posibilidad de comentarios cruzados de forma que todos los miembros de la familia desarrollen una tarea educativa con especial referencia a los padres.

«Esta tarea será posible y positiva si se adopta la costumbre de seleccionar juntos, padres e hijos, los espacios mediáticos aprendiendo a ceder cada uno en beneficio de todos. Sin olvidar que el mismo acto de seleccionar es, por sí mismo, una excelente tarea educativa en un mundo tan plural como el nuestro. (...) Los padres harán bien en comentarles en la adolescencia el porqué se elige un espacio o el otro, y más tarde, a espacio consumido, deberían intentar insistir en los mensajes aparecidos, responsabilizándose tanto de la elección como de sus resultados.» (Alcover, 2002: 28).

Si abordamos otro aspecto en relación con la televisión como resulta ser el *tipo de programas televisivos* que prefiere el alumnado inmigrante, comprobamos que el mayor porcentaje de sujetos, concretamente el 74%, se sitúa entre los que desean ver programas de cine, películas, etc., frente al 90,75% de la muestra de alumnado autóctono que también elige estos programas en mayor medida. Detrás de las películas, le siguen los programas musicales, que son vistos por un 64,4% de los alumnos inmigrantes y por el 87,50% de los alumnos autóctonos. A continuación los tipos de programas varían de un colectivo a otro como podemos precisar en la siguiente Tabla 5.7, y concretamente, a lo comentado anteriormente para los alumnos inmigrantes le sigue en orden de preferencia, los programas deportivos que son elegidos por un 50,7% de los alumnos, los programas de humor por un 42,5% de los sujetos, los dibujos animados por un 39,7%, los programas de noticias e informativos, los documentales y los programas de teleseries que son vistos seleccionados por un 38,4%.

En los últimos lugares para el alumnado inmigrante se sitúan los programas de reality-show preferidos sólo por un 35,6%; los magazines (30,1%), los debates (27,4%) y los concursos con un 26% como podemos apreciar con mayor detenimiento en el siguiente Gráfico 5.8.

Merece la pena destacar las diferencias significativas ($p: 0,011$) que comprobamos en la elección de estos programas cuando lo cruzamos con la variable sexo, así mientras los programas depor-

TABLA 5.7

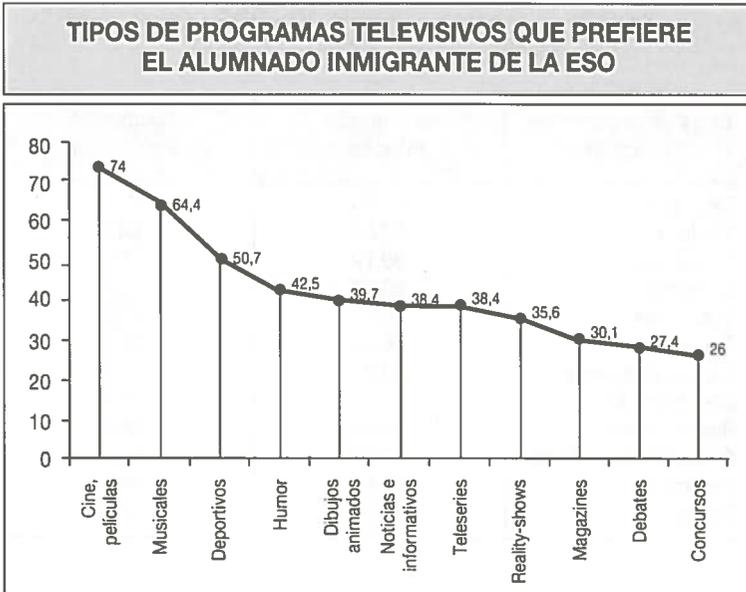
TIPOS DE PROGRAMAS PREFERIDOS POR LOS JÓVENES INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS		
Tipos de programas televisivos	Alumnado autóctono	Alumnado inmigrante
Cine, películas...	90,75	74
Musicales	87,50	64,4
Teleseries	80,79	38,4
De humor	80,08	42,5
Deportivos	70,11	50,7
Concursos	58,59	26
Dibujos animados	50,61	39,7
Documentales	47,70	38,4
Reality-shows	51,54	35,6
Noticias/informativos	43,44	38,4
Magazines	38,61	30,1
Debates	33,83	27,4

tivos tienen un lugar destacado para los chicos, que se sitúa en primer lugar para el 40,5% de ellos, sólo ocupa este primer lugar para el 2,7% de las chicas. Si analizamos la cultura de origen y los programas, también hallamos diferencias significativas ($p: 0,007$) en cuanto a la cultura de origen y, concretamente ante la valoración de los programas de dibujos animados, que son preferidos antes por los latinoamericanos que por los europeos.

Ante la pregunta formulada a los alumnos con relación a los tres programas actuales de televisión preferidos, comprobamos que el orden seguido según los resultados obtenidos, corresponde con los programas seleccionados inicialmente, y así destacan los programas musicales en primer lugar con *Operación Triunfo* (44,8%), seguido de programas de dibujos animados como *Los Simpson* (27,9%) y cine y películas en general (20,8%).

De los tres programas de televisión del curso anterior preferidos destacan *Compañeros* (62,3%), *Los Simpson* (37,4%), *Gran hermano* (18,9%) y *Al salir de clase* (7,8%) como ocurre, de igual modo, con la muestra general de alumnado autóctono.

GRÁFICO 5.8

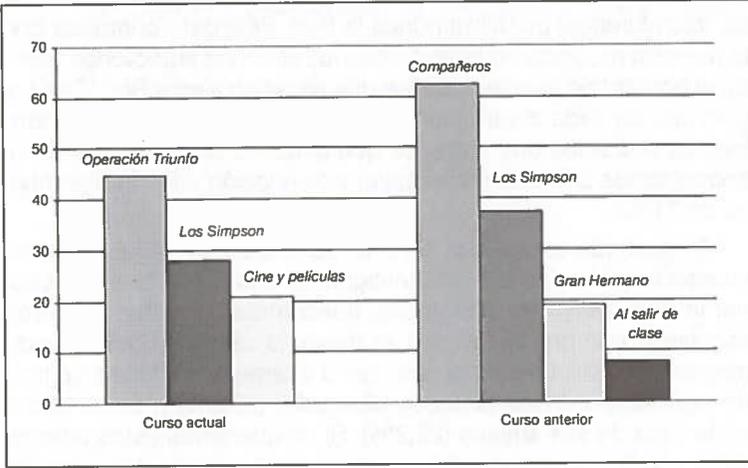


Resulta de interés destacar que todos los alumnos de la ESO recogidos en la muestra de este trabajo, independientemente de la procedencia y cultura de origen, eligen los mismos programas que consiguieron la máxima audiencia nacional entre el público en general con independencia de la edad, como resultan ser para el presente año *Operación Triunfo* y *Los Simpson*, y según el año anterior *Compañeros*, *Los Simpson*, *Gran Hermano* y *Al Salir de Clase* (Gráfico 5.9).

Con relación a si estiman los jóvenes inmigrantes de 12-16 años que el programa *Al salir de clase* refleja lo que sucede en la vida real, la mitad de los alumnos (54,7%) afirma positivamente. Este porcentaje recoge casi la opinión de las chicas frente a la opinión de los chicos, que piensan lo contrario; luego observamos que la variable sexo es significativa cuando se trata de considerar si una serie refleja lo que ellos estiman es real o reproduce lo que sucede en la vida corriente. También encontramos diferencias significativas ($p: 0,021$) en cuanto a la influencia de la cultura de origen de los alumnos inmigrantes en su concepción sobre esta serie televisiva. De este modo, para los latinoamericanos y para los euro-

GRÁFICO 5.9

PROGRAMAS TELEVISIVOS DEL CURSO ACTUAL Y DEL ANTERIOR QUE PREFIEREN LOS ALUMNOS INMIGRANTES DE LA ESO



peos tienen una relación mayor con su realidad cotidiana que para los alumnos norteafricanos.

Con relación a la serie *Compañeros*, los jóvenes opinan que refleja también lo que ocurre en la vida real, pero en este caso no hay diferencias al respecto cuando analizamos la influencia del sexo en las respuestas emitidas. Y, por último, no consideran, por el contrario, que *Los Simpson* refleje lo que sucede en la vida real en un 68,4% de los casos, a pesar de ser una de las series más vistas por los jóvenes de esta edad (incluso por adultos) desde que comenzó a emitirse en la televisión.

En cuanto al género de películas preferido, encontramos en primer lugar las de miedo/terror y las de comedia/humor (26,6%), seguido de las de suspense/intriga (20,3%) y las de aventuras y ciencia ficción (12,5%). Entre las películas que más les ha gustado a los alumnos destacan *Titanic*, *Armagedon* y *Harry Potter*.

5.3.2. Internet y su utilización

Los jóvenes inmigrantes de Educación Secundaria Obligatoria utilizan el ordenador para acceder a Internet diariamente en un 23,9% de los casos, por lo menos una vez por semana en un 16,9% y ocasionalmente en un 26,8%. Sin embargo un 32,4% (casi uno de cada tres alumnos) no utiliza nunca la Red. Este dato contrasta con la muestra recogida en relación con los alumnos autóctonos, donde el porcentaje es mayor de los que acceden a esta Red (74%), y sólo uno de cada cuatro alumnos no utiliza estos servicios. También destacamos que entre los que lo hacen diariamente (12%), encontramos un porcentaje mayor con relación a los inmigrantes en un 11%.

Al igual que ocurre con el resto del alumnado de la región de nuestra muestra, los alumnos inmigrantes aunque pueden navegar por la Red desde las bibliotecas, telecentros gratuitos o centros escolares, comprobamos que es desde la casa particular donde mayormente se conectan y acceden a Internet (40,9%); en segundo lugar aparecen los llamados cibercafés (32,6%) y, en un tercero, la casa de sus amigos (22,2%). Si comparamos estos últimos datos con la muestra general, comprobamos que mientras para los alumnos inmigrantes los cibercafés ocupan un segundo lugar cercano al primero para el uso de Internet, no ocurre así para los alumnos de la región que sólo hacen uso de este entorno en una tercera posición. Tanto para la muestra en general del alumnado autóctono (18,27%) como para los alumnos inmigrantes (18,6%) en el aula del centro educativo todavía no navegan en Internet con la frecuencia que sería deseable como podemos apreciar en el Gráfico 5.10.

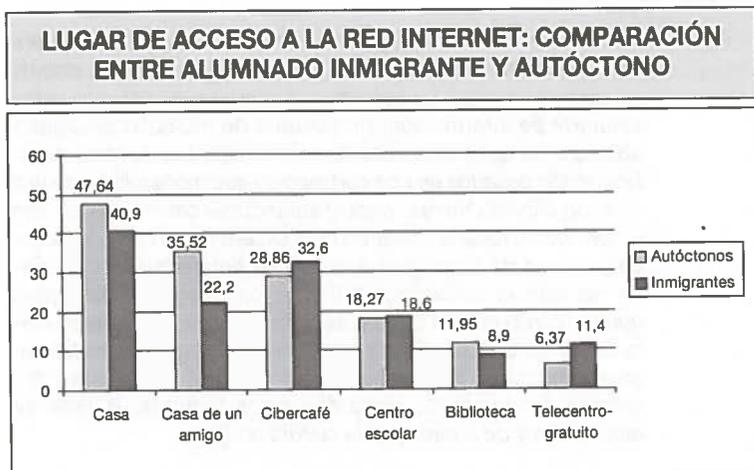
Si comparamos estos datos con el uso de Internet en España, según el Estudio General de Medios⁵ (datos generales de usuarios de Internet en España) correspondiente a los tramos octubre/noviembre de 2000 y febrero/marzo de 2001, el 20% de personas consultadas declara tener acceso a Internet y un 19,8% de ellos afirma haberlo usado durante el último mes. Por otra parte, el *Barómetro de septiembre de 2000*, que el Centro de Investigaciones

⁵ Estudio General de Medios (EGM), 10 OIa 2001, febrero/marzo. Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación. Disponible en <http://www.aimc.es/datossegm/resumenegm.html>

Sociológicas⁶ dedicó especialmente a la implantación de la sociedad de la información en España, da a conocer que el conocimiento de Internet es variopinto, pues el 17% sabe lo que es y lo utiliza, el 60% sabe lo que es pero no lo utiliza y un 22% no sabe lo que es y el porcentaje de desconocimiento sobre lo que es el correo electrónico sube hasta el 34%. Luego, comparativamente, la situación de estos jóvenes tanto inmigrantes como autóctonos en el acceso a Internet, se sitúa por encima de la media nacional.

En relación con el lugar de acceso a Internet, según el Estudio General de Medios, el 56% accede desde su casa, el 33% lo hace desde el trabajo y el 15% se conecta desde la universidad o el lugar de estudio. Si establecemos alguna pequeña comparación, comprobamos que, de igual modo, a lo que venimos afirmando en la presente investigación, el mayor porcentaje de personas en el acceso a Internet se sitúa en el hogar, y que en cuarto lugar encontramos el centro de estudios, como podemos comprobar en el Gráfico 5.10.

GRÁFICO 5.10



⁶ El *Barómetro de septiembre 2000* del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) incluye preguntas específicas sobre informática e Internet. Puede consultarse en <http://www.cis.es/baros/mar23398.htm>.

Habrá que analizar el motivo por el cual el lugar de estudio se sitúa tan por debajo del acceso desde el hogar, por qué la escuela, los institutos o la universidad quedan en peores proporciones. Sabemos que las condiciones no son las mismas, que la institución educativa ha permanecido bastante tiempo al margen de los avances de las nuevas tecnologías, pero en los últimos tiempos y con independencia del «Plan de Acción infoXXI⁷», las comunidades autónomas tienen planes propios para el desarrollo de la Sociedad de la Información en sus territorios (Serrano, 2001)⁸, donde incluyen la incorporación de Internet en el proceso educativo o facilitan la accesibilidad de las tecnologías a los discapacitados. Y así comprobamos que, concretamente, desde la Consejería de Educación y Cultura de nuestra Comunidad Autónoma, se va apostando por la incorporación de las NNTT, y en concreto del acceso a Internet en todos los centros de la región (Proyecto «Plumier»). En la misma línea de lo contemplado recientemente en nuestra región, y tal como contempla Serrano (2001), el proyecto Infodex en Extremadura unirá los 426 municipios de Cáceres y Badajoz que cuentan con escuela pública. A pesar de estas iniciativas tan esperanzadoras, resulta interesantes las aportaciones del Equipo Ciberaula⁹ al respecto:

«No se puede entender que instituciones sociales como los centros escolares, donde los niños y jóvenes pasan buena parte de su vida, no perfilen su actividad basándose en esta sociedad saturada de información, proveedora de múltiples códigos y abierta a variados procesos de aprendizaje. Los centros escolares están basados en una concepción decimon mica, con una relación espacio/tiempo para el aprendizaje ceñido al aula, con el libro como recurso didáctico por excelencia, y con una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje simplista y alicorta. Cada vez más, la cultura expendida en los colegios tiene menos que ver con la cultura que los estudiantes viven y adquieren fuera de las aulas. La instrucción que se les imparte se aparta progresivamente de la realidad cotidiana y vital que ellos experimentan produciendo, junto con otros factores, la falta de motivación y de interés por la cultura antigua».

⁷ Consultar en <http://infoxxi.es>

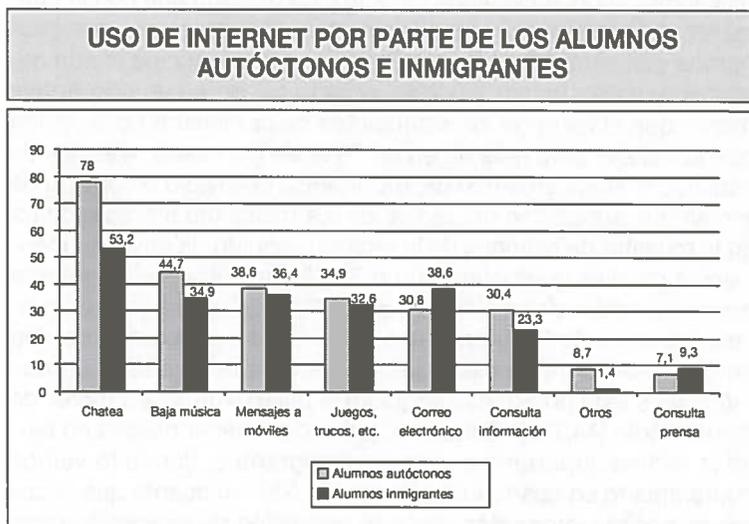
⁸ Serrano, L. (2001): «Las autonomías compiten por acercar la Red a sus ciudadanos. La sociedad de la Información facilitará la cohesión territorial y social», *Diario ABC*, suplemento tecnolog , 19 de abril.

⁹ EQUIPO CIBERAULA: *La Sociedad de la Información. Alfabetización y Sociedad de la Información en la Escuela*. En: http://www.ciberaula.net/quadems/hemeroteca/quadems/sumario2/sumario2_13.html

El uso que hacen los alumnos inmigrantes de Internet está más relacionado con actividades de ocio y de relación que con la búsqueda de información para sus estudios. De este modo, comprobamos que estos jóvenes inmigrantes utilizan principalmente este medio para chatear (53,2%), pero lo hacen en un porcentaje menor que el resto de los estudiantes de la muestra de la región que lo utilizan para este fin en un 78% de los casos. Además de este uso le sigue en orden de importancia el envío o recepción de e-mail que sucede en un 38,6% de los casos (30,8% se registra en la muestra de alumnos de la región), seguido de envío de mensajes a móviles que ocurre en un 38,6%, mientras en la muestra general se sitúa, de igual modo, en el 39,1%. Como podemos precisar, el segundo lugar en el uso de Internet tiene como finalidad envío o recepción de mensajes, mientras que para los alumnos murcianos esta posición la adquiere el bajarse música a través de dicho medio (44,7%). Quizá el objetivo de obtener música no tenga la misma importancia para los inmigrantes, donde lo vemos contemplado en cuarto lugar con un 34,9%, en cuanto que, y como es posible interpretar, dada su condición de inmigración con familias en otros países, Internet se convierte en un medio fundamental y más económico que el teléfono fijo para lograr la comunicación con aquellas personas que no se tienen cerca, y que sin duda, suponen para este alumno un objetivo fundamental después del «chateo».

Si continuamos analizando el uso de la Red por parte de los alumnos inmigrantes en relación con el resto de la muestra, comprobamos, como se puede precisar en el Gráfico 5.11, que sigue en quinta posición el bajarse juegos, nuevos escenarios, trucos, etc. (34,9%), porcentaje menor que el obtenido para los alumnos murcianos (38%) y que además resulta con diferencias significativas ($p: 0,001$) cuando tratamos de comprobar el uso según el sexo, apreciando un predominio por parte de los chicos que no existe en el caso de las chicas. Sólo un 9,3% de este alumnado inmigrante afirma utilizar Internet para consultar periódicos electrónicos, aspecto éste donde se aprecia una diferencia significativa ($p: 0,004$) entre los sexos, puesto que hay un porcentaje de chicos que realizan esta búsqueda que no efectúan las chicas.

GRÁFICO 5.11



Como venimos comprobando por los resultados analizados, parece que el hogar se convierte en el lugar adecuado para el acceso a Internet en ambas muestras, por encima de otros lugares públicos. Pero si comparamos la disponibilidad de Internet en casa por parte de los alumnos inmigrantes (23,4%), podemos destacar que es menor de la que disponen los hogares murcianos con hijos en la ESO, que se sitúa en el 38% de los casos. De ello podemos deducir que, si las posibilidades no son las mismas, habrá que plantearse nuevos medios para el acceso a la Red desde los centros educativos que compensen las desigualdades con las que este sector se encuentra ante un medio tan fundamental para el acceso a la comunicación, a la relación, al ocio y a la cultura en general. Estimamos que con esta finalidad el Proyecto «Plumier» en nuestra región pueda servir de gran ayuda a este colectivo de inmigrantes. Aún así, en este tema que nos ocupa, existen problemas en el sistema educativo que se han de considerar para lograr una reestructuración de los mismos (Orozco, 2002):

- Resistencia, en las instituciones y en los profesores al cambio de los sistemas educativos y a la transformación de la función de la profesión docente.

- Imposibilidad de desarrollar sistemas de aprendizaje basados en las tecnologías de la información debido a la escasez de equipos y programas informáticos en la escuela.
- El enorme desafío que supone dotar a los profesores de nuevas capacidades pedagógicas necesarias para aprovechar al máximo las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).
- Y la falta de adecuados programas informáticos educativos.

Hemos de resaltar que los procesos de digitalización están transformando profundamente nuestras sociedades y nuestras vidas. La información constituye una de las materias primas de la era digital, que:

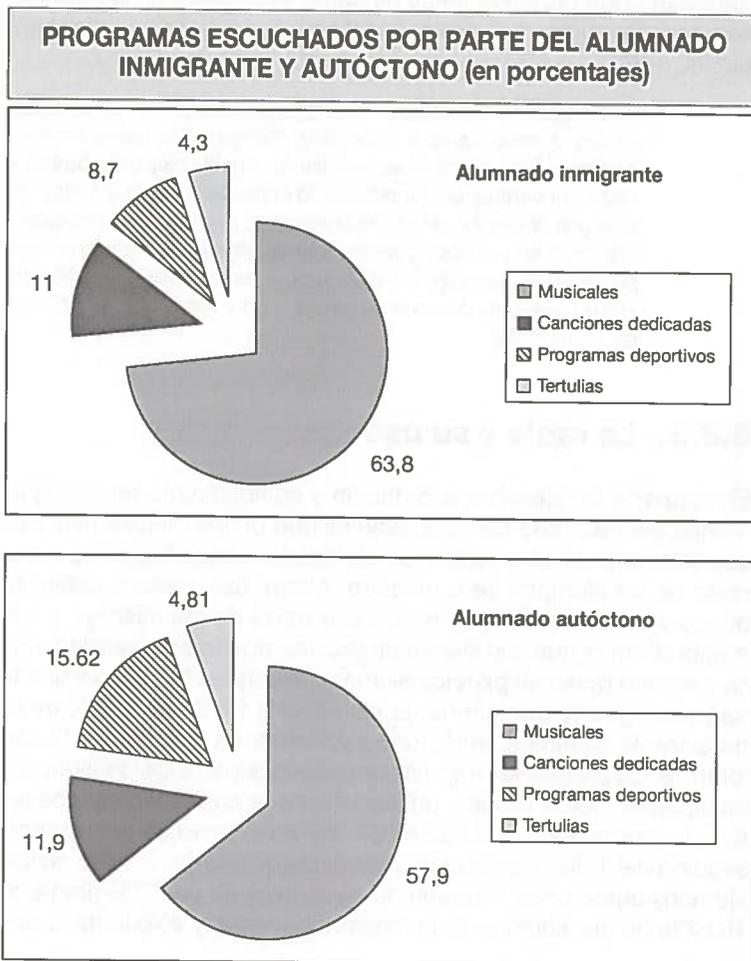
«Ha pasado a depositarse en ninguna parte y a la vez en todas partes, siendo siempre accesible, manipulable, transportable, comprimible, imprimible, ampliable, destruible, etc., puede y debe convertirse en conocimiento enriquecedor, lo que nos revela una nueva función para la escuela. Por tanto, es necesario construir en los niños y jóvenes unas mentes críticas y con capacidad de selección ante el cúmulo de informaciones dispersas e inconexas con que se encuentran y van a convivir» (Orozco, 2002: 306).

5.3.3. La radio y su uso

En el apartado referido a la dotación y equipamiento en el hogar, hemos comprobado cómo la radio es uno de los medios más frecuentes tanto en el colectivo de alumnado inmigrante como en el resto de los alumnos de la muestra. Ahora, nos gustaría ceñirnos al uso y consumo de este medio por parte de los mismos, y así comprobamos que aun siendo un recurso abundante para la familia y de uso personal para los alumnos, existe un 11,6% del alumnado inmigrante que afirma no escucharla frente al 7,58% de la muestra de alumnado autóctono que tampoco la escucha. Si valoramos los *programas más escuchados* por parte de los alumnos inmigrantes que sí la usan, observamos que en primer lugar se sitúan los musicales en el 63,8% (57,9% en el resto de la muestra), seguido del 11% que escucha canciones dedicadas (11,9% en los alumnos autóctonos), programas deportivos en un 8,7% (frente al 15,62% de los alumnos de la muestra general), y sólo lo hace pa-

ra escuchar tertulias el 4,3%, minoría que viene a ser equiparable a los que escuchan estos programas por parte de los alumnos murcianos que se sitúa en el 4,81%. Luego, de los datos se desprende que la gran mayoría de los alumnos de la ESO de la Región de Murcia (inmigrantes y autóctonos) escuchan la radio con un uso lúdico o de entretenimiento, pues la utilizan preferentemente para escuchar programas musicales como lo podemos apreciar en el Gráfico 5.12.

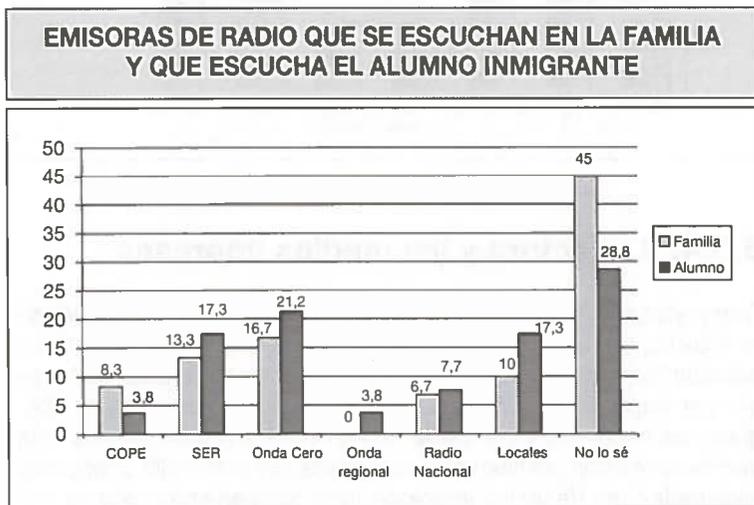
GRÁFICO 5.12



En relación con la emisora de radio que se escucha en la familia, el 45% de los alumnos inmigrantes (23,53% de la muestra general) afirma no saberlo. De aquellos que dicen conocerlo, confirman que Onda Cero es la emisora más escuchada seguida de la cadena SER, las radios locales, la COPE y Radio Nacional. Estas preferencias varían en relación con las familias de los alumnos autóctonos, que preferentemente escuchan la SER, seguido de las radios locales y la COPE, como podemos apreciar en el Gráfico 5.13. Si comparamos la emisora de radio que escucha la familia con la que gusta escuchar al alumno, comprobamos que, aunque un 28,8% de los alumnos inmigrantes dicen no saberlo (frente al 15,59% de los alumnos autóctonos), la selección realizada por los que sí afirman conocerlo es relativamente parecida, pues la más escuchada por estos alumnos extranjeros es Onda Cero, aunque en un porcentaje mayor que sus padres como se puede comprobar en el Gráfico 5.13, seguida de la SER, las radios locales, Radio Nacional, y con el mismo porcentaje la COPE y Onda Regional.

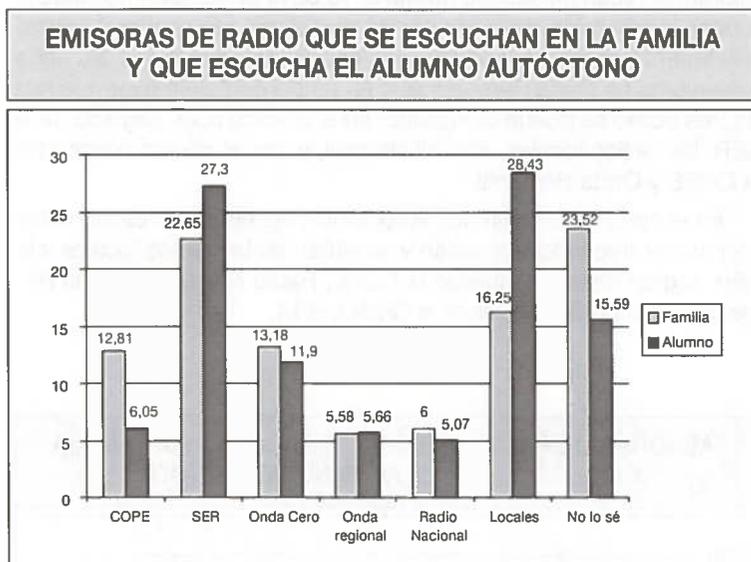
En el caso de los alumnos autóctonos, las emisoras escuchadas con mayor frecuencia cambian y se sitúan en las radios locales y la SER. A gran distancia quedan la COPE, Radio Nacional y Onda Regional como podemos ver en el Gráfico 5.14.

GRÁFICO 5.13



De los datos analizados en relación con la influencia del sexo y el tipo de cadena o programas escuchados no se contemplan diferencias significativas. Sin embargo, éstas se establecen al comparar la cultura de origen y el tipo de programas de radio escuchado ($p: 0,028$), donde se detecta que los alumnos de la ESO latinoamericanos, orientales/este y europeos escuchan mayoritariamente programas musicales, en cambio, los norteafricanos se deciden más por los programas deportivos.

GRÁFICO 5.14



5.3.4. La lectura y los medios impresos

Como ya se ha comentado anteriormente en otro apartado de este estudio, un aspecto de interés de la presente investigación era estudiar los hábitos de lectura de los jóvenes de la ESO en la región, en espacios y tiempos de ocio, es decir, al margen de las obligaciones escolares y comparar cómo conviven estos medios más tradicionales con las Nuevas Tecnologías. Se pretendía conocer el nivel de lectura de textos impresos tradicionales como prensa, revistas, literatura o en general libros vinculados con el ocio.

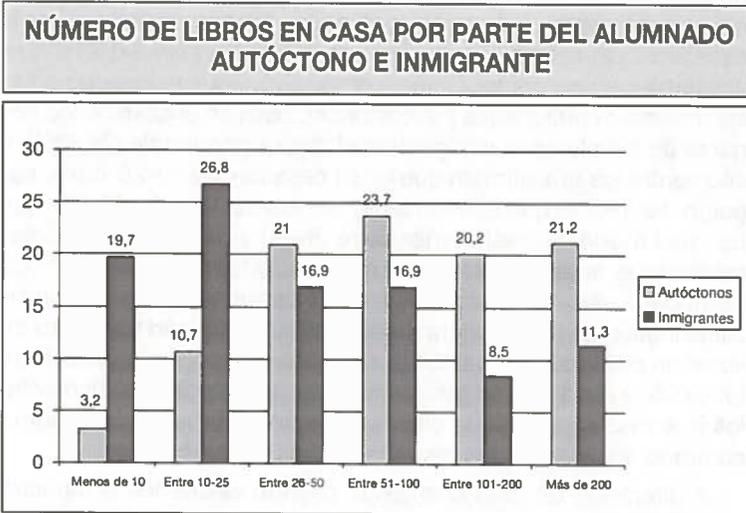
Para obtener esta información se comenzó solicitando al alumno que nos diera a conocer *el número de libros* que había aproximadamente en su casa al margen de los tebeos, revistas y libros escolares. De este modo, hemos encontrado grandes diferencias al establecer una comparación, como lo venimos realizando entre las muestras (inmigrantes y autóctonos), pues en el caso de los hogares de los alumnos inmigrantes el mayor porcentaje (26,8%) se sitúa entre los que afirman que en su casa hay de 10-25 libros, seguido del 19,7% que afirman tener menos de 10 y del 16,9% que de igual modo contesta tener entre 26-50 y 51-100 libros. Solamente en el apartado referido a más de 200 se sitúa el 11,3% de los hogares del alumnado inmigrante. Cuando pretendemos analizar la influencia de la cultura de origen en la cantidad y número de libros en casa, comprobamos que existen diferencias significativas ($p: 0,005$) y observamos que mientras los europeos se sitúan entre los que más libros tienen en casa, los norteafricanos son, por el contrario, los que menos disponen de los mismos.

A diferencia de todo lo anterior, cuando valoramos la muestra de alumnado de la región, se desprende de los resultados obtenidos que existe una mayor cantidad de libros en sus hogares como podemos apreciar en el Gráfico 5.15. Así sólo el 3,2% dice que existe menos de 10 libros, y los porcentajes mayores se sitúan en torno a los que afirman tener entre 51-100 libros (23,75%), más de 200 (21,2%), entre 26-50 (21%) y entre 101-200 (20,2%).

De estos libros que existen en el hogar, el porcentaje mayor con relación a la disponibilidad exclusiva del alumno inmigrante se sitúa en el 12,7% que afirma sólo disponer de dos y, de igual modo, otro grupo que agrega disponer de 20 libros en total, seguidos del 11,1% del alumnado que bien afirma tener de 10 a 15 libros. Solamente el 1,6% del alumnado dice disponer de 125 libros a título personal. Sin embargo, en la muestra general el alumnado llega hasta disponer de 200 libros en un 1,7% y hasta de 300 en un 0,1% de los casos de los alumnos murcianos.

Además del equipamiento con relación a libros que existen en el hogar que acabamos de describir, nos resultaba de interés comprobar el uso que se hacía de estos libros, es decir, el *nivel de lectura* que tenían estos alumnos, porque una cosa es que tengas libros en casa y otra que los leas; por tanto, para analizar si los alumnos se sentían lectores, aunque fuese de un modo esporádico, se les preguntó si habían leído algún libro en los dos últimos

GRÁFICO 5.15



meses. Los resultados obtenidos nos confirman que más de la mitad de los alumnos (45,7%) no lo había hecho. Este porcentaje que nos indica el bajo nivel lector de estos jóvenes inmigrantes es menor, aunque no exista una gran diferencia, respecto de la muestra de los alumnos autóctonos que se sitúa en el 47,3% y que indican conjuntamente que ambos grupos son jóvenes no lectores que están por debajo de lo contemplado para la muestra nacional en relación a los resultados de 2000 obtenidos por la Federación de Editores sobre hábitos de lectura y compra de libros, realizado sobre una muestra de españoles de más de 14 años (FGEE, 2002). También este porcentaje de lectura de los alumnos murcianos en general es menor en comparación con los resultados del estudio del CIDE con jóvenes de 15-16 años, donde los lectores frecuentes u ocasionales se situaban en el 74%.

Por otra parte, y junto a la lectura de libros por parte de estos alumnos de la ESO, un dato a destacar es que entre los libros más leídos está *Harry Potter*. Cuando deseamos conocer el uso que hacen de la biblioteca, más de la mitad de los alumnos afirma ir a ella, pero preferentemente a la pública (81,8%) más que a la biblioteca del centro (25%) o a otras entidades culturales. Sólo hacen uso de

la biblioteca familiar el 24,1% de los alumnos. Respecto del uso del servicio de la biblioteca que realiza en primer lugar, comprobamos que en primer orden de prioridades está el préstamo de libros como ocurre con los jóvenes autóctonos. Sin embargo, a partir de ahí, el uso del servicio cambia de una muestra respecto de la otra, pues para los inmigrantes interesa más el préstamo de discos o vídeos y el acceso a Internet que el estudio o lectura en sala, que aparece en segundo lugar en el orden de preferencia para los alumnos murcianos como podemos comparar en la Tabla 5.8. Puede resultar interesante destacar el aumento notable, por parte del alumnado inmigrante, en cuanto al préstamo de discos y vídeos, que pueda deberse, quizá, a su menor poder adquisitivo a la hora de comprarlos.

TABLA 5.8

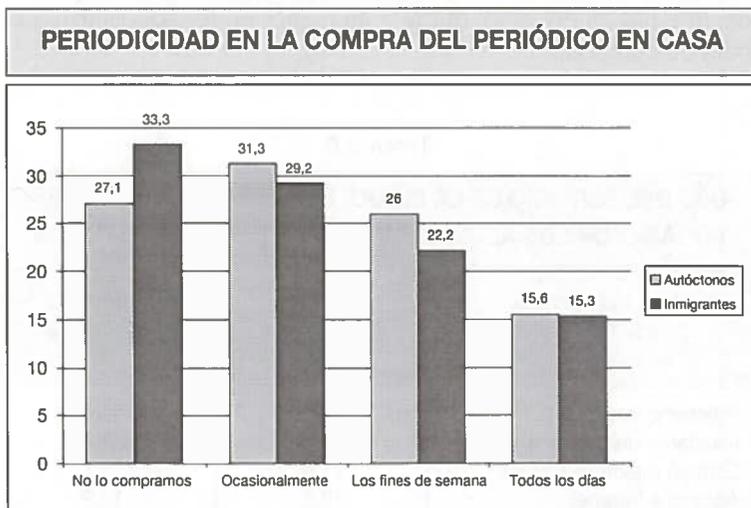
USO DEL SERVICIO DE LA BIBLIOTECA ELEGIDO «EN PRIMER LUGAR» POR LOS ALUMNOS INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS		
Uso del servicio de la biblioteca en primer lugar	Alumnos inmigrantes %	Alumnos autóctonos %
Préstamo de libros	42,1	52,8
Préstamo de discos o vídeos	16,2	22,2
Estudio o lectura en sala	21,6	8,3
Acceso a Internet	13,6	13,9
Lectura de prensa o revistas	6,5	2,8

Si pasamos de los libros a los periódicos, al analizar los datos sobre la periodicidad de compra de los mismos, se comprueba que uno de cada tres alumnos inmigrantes no compra nunca el periódico (33,3%), frente al 27,1% de la muestra en general que tampoco lo compra. El porcentaje mayor para el colectivo de extranjeros, se sitúa entre los que lo compran ocasionalmente (29,2%), seguido de los que lo compran los fines de semana (22,2 %) y todos los días (15,3%). Esta situación en proporción es similar, aunque ligeramente a favor de las familias de los alumnos murcianos que manifiestan que en sus casas se compra de forma ocasional el periódico en un 31,2% de los casos, que dicen hacerlo sólo los

fines de semana (un 25,9%) y lo compran todos los días un 15,6% como se aprecia en el Gráfico 5.16.

Al establecer una relación entre la cultura de origen y la periodicidad en la compra del periódico en casa, observamos que hay diferencias significativas ($p: 0,001$), pues mientras los europeos y los latinoamericanos son mejores lectores, se comprueba que en los hogares norte-africanos se sitúa el porcentaje mayor de los que no deciden comprarlo.

GRÁFICO 5.16



Como hemos podido comprobar en el apartado de esta investigación dedicado a la lectura, el porcentaje de los alumnos de la región que leen los diarios con frecuencia (todos los días o al menos los fines de semana) es mayor que el registrado a escala nacional, pues si en los datos obtenidos en nuestro estudio el porcentaje de la muestra de los alumnos autóctonos se sitúa en el 41,5%, según el Estudio General de Medios (AIMC, 2002), sólo el 36,8% de los españoles lee el periódico según esta frecuencia. Si con estos datos queremos comparar los obtenidos para el grupo de alumnado inmigrante, comprobamos que los resultados son similares a los descritos antes con relación al estudio mencionado,

pues sólo el 37% de las familias de los alumnos inmigrantes de la ESO lee el periódico con frecuencia.

Como afirma Alcover (2002), hay que hacer una gran reflexión sobre este bajo índice de lectura en los hogares, y por tanto, plantea que la prensa diaria nos permite el acceso al acontecer diario e inmediato, y así pues, forma parte de nuestra educación como miembros de la sociedad nacional e internacional, cada día más interdependiente por el fenómeno de la globalización. Pero ante ello, resulta algo del todo comprobado y es que la urgencia lectora de prensa diaria surge en el ámbito familiar, y entonces adquiere enorme relevancia el tipo de diario que se consume en cada familia. «*La responsabilidad de los padres al respecto es enorme, y el bajísimo consumo de prensa diaria en España es signo de un nivel cultural, político y social poco alentador. Una familia sin prensa es una familia expuesta a todo tipo de colonización social. Sin olvidar la necesidad de la alternativa lectora en este campo*» (idem: 29).

De los periódicos que se compran en casa, teniendo en cuenta la variabilidad de periódicos que el alumnado entrevistado indica y el número de veces que se cita a un determinado periódico, encontramos que el periódico que más se compra en casa es *La Verdad* (29,4%), igual que ocurre para el resto de los alumnos murcianos, donde este mismo diario regional se lee en el 37,3% de las familias. A este periódico, en los hogares extranjeros le sigue *Marca* en un 21,6% de los casos, y en tercer lugar se sitúa *La Opinión* con el 17,6% de los casos. La elección de estos dos últimos periódicos es idéntica cuando nos referimos a los alumnos autóctonos de la región, pues comprobamos que éstos eligen *Marca* en segundo lugar (23,3%) seguido de *La Opinión* en tercer lugar en un 15,6%. Como podemos comprobar en la Tabla 5.9 y el Gráfico 5.15, tanto las familias del colectivo de inmigrantes como aquellas de la muestra en general del alumnado de la región, eligen ambos grupos los mismos periódicos y, salvo con la excepción del *Marca*, no suelen leer demasiado la prensa nacional.

En términos generales podemos comprobar que las familias de los alumnos inmigrantes en un gran porcentaje no son lectores habituales de prensa, sino que en su gran mayoría, se hace en momentos ocasionales y suelen decidirse por un diario regional y, en concreto, según los resultados contemplados en un porcentaje mayor, por *La Verdad*. Estos datos vienen a confirmar los resultados del Estudio General de Medios (AIMC, 2002), que analiza el bajo

TABLA 5.9

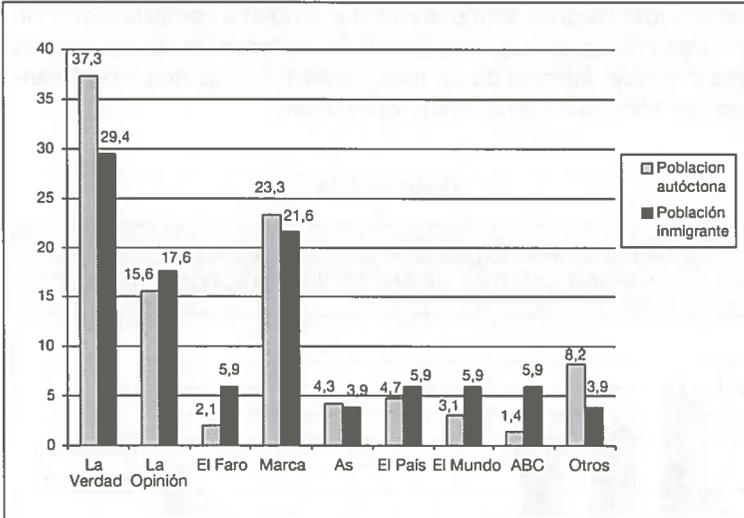
PERIODICIDAD EN LA COMPRA DEL PERIÓDICO Y TIPO POR PARTE DEL ALUMNADO INMIGRANTE						
			Periodicidad compra del periódico en casa			Total
			Ocasional-mente	Fines de semana	Todos los días	
Periódico que se compra en casa	<i>La Verdad</i>	Nº veces %	4 7,8%	7 13,7%	4 7,8%	15 29,4%
	<i>La Opinión</i>	Nº veces %	6 11,8%	3 5,9%	0 0,0%	9 17,6%
	<i>El Faro</i>	Nº veces %	1 2,0%	2 3,9%	0 0,0%	3 5,9%
	<i>Marca</i>	Nº veces %	2 3,9%	7 13,7%	2 3,9%	11 21,6%
	<i>As</i>	Nº veces %	0 0,0%	1 2,0%	1 2,0%	2 3,9%
	<i>El País</i>	Nº veces %	1 2,0%	1 2,0%	1 2,0%	3 5,9%
	<i>El Mundo</i>	Nº veces %	1 2,0%	0 0,0%	2 3,9%	3 5,9%
	<i>ABC</i>	Nº veces %	2 3,9%	0 0,0%	1 2,0%	3 5,9%
	<i>Otros</i>	Nº veces %	2 3,9%	0 0,0%	0 0,0%	2 3,9%

porcentaje de lectores de prensa en relación con otros medios como la televisión, Internet y el cine.

Al pasar del periódico a otro medio impreso como son las revistas, nos interesó conocer el alumnado que manifestó que en su casa se compraba alguna revista, al menos una vez al mes. De los datos obtenidos comprobamos que hay un gran porcentaje de familias que no las compran, pues sólo lo hacen un 46,6% de las mis-

GRÁFICO 5.17

**PERIÓDICOS QUE SE COMPRAN EN EL HOGAR:
POBLACIÓN AUTÓCTONA E INMIGRANTE**

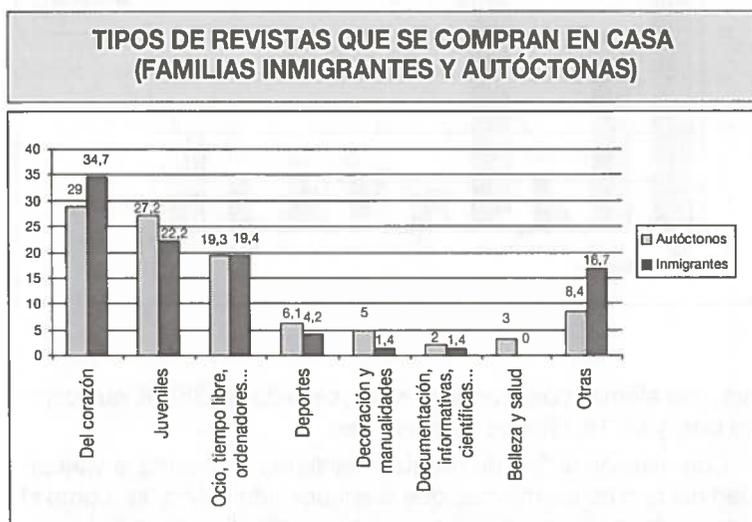


mas, que afirman comprar una revista; seguido del 35,6% que compra dos, y un 16,4% que adquiere tres.

Con relación al tipo de revista, y teniendo en cuenta la variabilidad del tipo de las mismas que el encuestado indica, así como el número de veces que citan a un determinado tipo de revista, encontramos que las que más se compra en casa del alumno inmigrante son las revistas del corazón (34,7%), seguidas de las juveniles (22,2%), de las revistas de ocio, tiempo libre, ordenadores, etc. (19,4%), y otras revistas sin concretar en el cuestionario que son leídas en un 16,7% de las familias como se puede comprobar en la Tabla 5.18. Cuando establecemos comparación con la muestra general, analizamos según los datos obtenidos, que las familias de los alumnos murcianos compran revistas en un porcentaje mayor (65,8%) que lo hacen las familias de los alumnos inmigrantes, así se contempla que compran al menos una revista al mes un 65,8%; dos revistas un 42,6% y adquieren tres en un 19,7% de los casos.

Si establecemos una comparación entre las revistas más compradas, como se aprecia en el Gráfico 5.18, se comprueba que eligen preferentemente las mismas que hemos visto para el caso de los alumnos extranjeros. Luego una vez más, los intereses y deseos de las familias tanto de alumnos inmigrantes como murcianos son idénticos en esta casuística y tienden a comprar el mismo tipo de revistas, lo cual nos denota la importancia de los medios para imponer, aunque de un modo subliminar, gustos y preferencias por encima de otras culturas y valores.

GRÁFICO 5.18



5.3.5. El uso de la telefonía

Como ya comentamos en el apartado de dotación en el hogar de los distintos medios de comunicación, apreciamos que había un mayor porcentaje de familias de los alumnos inmigrantes que disponía de telefonía móvil por encima del teléfono fijo, lo que de alguna manera es un dato a tener en cuenta de cara a valorar la enorme difusión que en estos últimos años comprobamos posee este medio. Aunque, a escala personal, sólo un 47,8% de los jóvenes inmigrantes dispone de teléfono móvil, y se sitúan por debajo de los alumnos au-

tótonos que disponen del mismo en un 68,52%, comprobamos que es un medio bastante difundido entre los jóvenes.

Sin embargo, en relación con el gasto que hacen del mismo, observamos diferencias apreciables, pues si la media entre el alumnado inmigrante es de 19 euros al mes, entre los alumnos murcianos hay mayor gasto situándose éste en 33 euros. Por otro lado, y con relación a las estrategias utilizadas para ahorrar dinero, parece que son diferentes entre las dos muestras, y comprobamos que el mayor uso que se le da a la telefonía móvil consiste en mandar mensajes a amigos tanto para los alumnos inmigrantes como los autóctonos como podemos comprobar en la siguiente tabla; sin embargo, en segundo lugar parece que para los alumnos inmigrantes tiene mayor valor la apariencia que supone mostrar el móvil ante sus iguales «*mola tenerlo*» (19%) que el hecho de hacer llamadas perdidas que es la segunda utilidad que da la muestra general al teléfono móvil y, en cambio, para este colectivo se sitúa en tercer lugar junto con el hecho de estar localizable por los padres. En último orden de utilidad aparece para ese alumnado inmigrante la posibilidad de ligar como contemplamos en la Tabla 5.10.

TABLA 5.10

UTILIDAD E INTERÉS DEL MÓVIL PARA ALUMNADO INMIGRANTE Y AUTÓCTONO DE LA ESO		
	Alumnado inmigrante %	Alumnado autóctono %
Mensajes a amigos	28,4	22,58
Llamadas perdidas	18,1	21,28
Estar localizable por padres	18,1	20,57
Posibilidad de ligar	16,4	17,77
Mola tenerlo	19	17,80

5.3.6. Otras preferencias

En este último apartado denominado «otras preferencias» hemos incluido las respuestas proporcionadas por los alumnos de la ESO,

primeramente, ante una pregunta que les proponía elegir, por orden de preferencia, aquello que deseaban para serle regalado por parte de alguna persona conocida. Concretamente debían confirmar sus preferencias a la hora de recibir un regalo entre los siguientes elementos: revistas, prendas de vestir, discos/CDs, libros, videojuegos, elementos deportivos, películas vídeo o DVD y/o entradas para un concierto. De los resultados obtenidos de sus tres elecciones por orden de preferencia comprobamos que para el alumno inmigrante el porcentaje mayor se sitúa en el videojuego (25,4%), seguido de las prendas de vestir (23,9%), entrada a concierto (14,1%) y disco de CD o elementos deportivos (11,3%) respectivamente. Ahora bien, en términos comparativos con el resto de la muestra de los alumnos de la región, comprobamos que los intereses no se sitúan del mismo modo, pues destaca para este grupo, en primer lugar, que le regalen prendas de vestir, seguido de videojuegos, elementos deportivos y entradas a conciertos.

Si efectuamos una relación entre el regalo preferido en primer lugar por el alumno inmigrante y el sexo, se aprecia que hay diferencias significativas ($p: 0,000$) pues mientras para los chicos el porcentaje mayor se sitúa en los videojuegos, no ocurre lo mismo con las chicas que tienden a elegir en primer lugar la prendas de vestir, lo que sitúa esta opción en la misma elección que hacen las chicas de su edad de la muestra general. Es interesante comprobar cómo la moda y los intereses son generales a esta edad y no vemos diferencias apreciables, sobre todo entre las chicas, por la influencia de la cultura de origen.

Cuando, por otro lado, preguntamos a los alumnos inmigrantes que nos informaran, no sobre el regalo que le gustaría recibir como hemos comentado anteriormente, sino si habían recibido, a lo largo del presente año, alguno de los regalos que se le presentaron donde estaban incluidos tanto los medios musicales (discos, CDs, etc.) como medios de lectura (tebeos, revistas, cómics y libros), medios tecnológicos más actuales (videojuegos), así como prendas de vestir (equipamiento deportivo), nos encontramos que de los que afirman haber recibido estos regalos, el mayor porcentaje se sitúa con relación a lo que anteriormente hemos denominado medios musicales, es decir, CDs, discos, etc. (71,9%), seguido del regalo de algún libro (47,3%), equipamiento deportivo (46,35%), videojuego (41,2%) y, en último lugar, se contemplan el regalo de algún tebeo, revista o cómics (25,9%).

Si establecemos una relación entre los regalos que los alumnos inmigrantes afirman haber recibido y la influencia del sexo, comprobamos que existen diferencias significativas ($p: 001$) en cuanto a los videojuegos, ya que es considerado un regalo recibido mayormente por chicos que por chicas.

De los resultados obtenidos en este apartado, podemos llegar a afirmar que aunque el videojuego se sitúa en primer lugar como el regalo que desearían recibir los alumnos inmigrantes y las prendas de vestir en el caso de las chicas (como también ocurre en este último caso para la muestra en general), no se corresponde el deseo con la realidad, sobre todo para el caso de los chicos, pues de lo analizado se desprende, que el regalo que mayormente reciben son CDs y discos. Aún así, para las chicas el deseo y la realidad están más cerca, y por encima de cualquier otro medio tecnológico, cuando expresan lo que desean que le regalen y los regalos que reciben todo se centra en torno a las prendas de vestir, que parece interesarle más que cualquier otro elemento o medio de comunicación. Si a todo ello agregamos que el alumno autóctono también desea recibir en primer lugar las prendas de vestir, podemos deducir, aunque sea de modo muy general, que aunque los medios de comunicación, que hemos analizado a lo largo de esta investigación, son demandados y utilizados por los alumnos autóctonos e inmigrantes de la Región de Murcia, sus preferencias están por encima de todos estos medios, y se sitúan con relación a cómo vestimos y cambiamos de modelo, algo que por otro lado, es una demanda social en general y muy concreta para estas edades en particular. Demanda que, curiosamente, es introducida en los hogares utilizando distintos medios de comunicación de los que hemos estudiado en la presente investigación.

Los medios de comunicación y los alumnos con necesidades educativas especiales

Francisca J. Serrano y Josefina Lozano

6.1. Introducción: Los media, un modo de atender a la diversidad

Como anunciamos en el primer capítulo, estimamos de interés profundizar en la situación particular del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) de la Región de Murcia con relación a los medios de comunicación; pensamos que las características que definen a estos alumnos pueden arrojar un perfil diferente en el uso y las preferencias que manifiestan respecto a los medios. Son muchos los trabajos que nos hablan de la adaptación de las tecnologías y medios de la información, de la comunicación y del conocimiento a las características particulares de los alumnos con NEE, pero escasos los que tratan de profundizar en las posibilidades de acceso que estos alumnos tienen a tales medios, así como en la utilización que hacen de ellos y en sus propias preferencias frente a los mismos.

En la actualidad, la presencia de las tecnologías y los medios de información y de comunicación viene experimentando un aumento bastante acelerado en nuestro entorno y en nuestra sociedad y, por tanto, en el campo de la formación. Cada día son más las personas que pueden acceder al uso de tales medios, tanto dentro como fuera de las escuelas, lo cual está provocando nuevas situaciones educativas que deben facilitar la inclusión natural

de todos los alumnos y, especialmente, de aquellos que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa especial, y que a través de los medios pueden acceder a los aprendizajes con mayor facilidad (Alba, 1998; Gisbert, 2000; Mountaner, 2000; Navarro, 2002; Peñafiel, 2000; Rocha, 2000, Watkins, 2002).

Pensamos, por tanto, que las tecnologías y los medios de información y de comunicación, se toman en una alternativa valiosa para atender a la diversidad, tanto en contextos formales como informales, que pueden ayudar a que las personas alcancen niveles de desarrollo que les permitan participar activamente en la construcción de nuestra cultura y, por tanto, desenvolverse y sentirse útiles para la sociedad en la que viven. Hablamos de un proceso formativo de las personas con NEE que toma como referente a la comunidad en la que viven, cuya finalidad es preparar a los alumnos para formar parte efectiva de ella; así como del uso de las tecnologías y medios cuya accesibilidad a la información, a la comunicación y al conocimiento, puede tomarse en una buena plataforma para apoyar o reforzar el uso de otras estrategias de enseñanza-aprendizaje (Udvari-Solner y Thounsand, 1996). Sin embargo, el nuevo panorama educativo que se nos presenta con el uso de las tecnologías y medios de la información, comunicación y conocimiento, nos obliga a planteamos cuáles son las posibilidades que tienen los *usuarios-diferentes*, los *usuarios-no-típicos* para acceder a los medios, tanto dentro de los centros como fuera de ellos (Alba, 2000; Navarro, 2002).

Desde hace unas décadas se han hecho algunos esfuerzos encaminados a favorecer el acceso de las personas con NEE a los medios, a nivel internacional, nacional y regional. A nivel internacional, destacan programas como el «Disability Act», y a nivel nacional los esfuerzos se plasman en leyes como la LISMI y decretos posteriores y sus implicaciones en la LOGSE y en la normativa posterior que la desarrolla. También destacan proyectos, como el «Plan de Acción InfoXXI» o el «OMNIA» del Ministerio de Asuntos Sociales; este último nace en 1999 y se centra en la implantación de espacios informáticos en los barrios desfavorecidos para ofrecer a los colectivos con mayores dificultades sociales la posibilidad de acceder, conocer y utilizar las nuevas tecnologías de la información y trabajar sus capacidades aunando tres líneas claramente diferenciadas y específicas: la inserción laboral, la formación en nuevas tecnologías y el uso comunitario (García Carrasco, 2002). A nivel regional, contamos con proyectos como el «Plumier» de la

Consejería de Educación y Cultura, o el programa «Internet en casa» que forma parte del «Plan para el desarrollo de la sociedad de la información en la Región de Murcia».

El Estado español, a través de la LISMI (Ley 13/1982), puso de manifiesto la voluntad política de dar respuesta a las necesidades y problemas de las personas con discapacidades, en cuanto a su integración social y realización personal. Igualmente está reconocido el derecho a la educación y a la enseñanza gratuita de cualquier persona, tenga o no discapacidades y sean cuales sean sus necesidades. Esta normativa —que arranca de la Ley General de Educación de 1970—, ha llevado a que el sistema educativo español se haya desarrollado a un buen ritmo en las últimas dos décadas, alcanzando actualmente la escolarización obligatoria de los niños desde los 6 hasta los 16 años, y permitiendo la mejora de la igualdad en el disfrute de la educación por parte de algunos colectivos que venían siendo discriminados.

«La etapa obligatoria —la más frecuentada, como es obvio— se constituye de este modo en el nudo fundamental en el camino para la mejora en la igualación de oportunidades» (Gimeno, 2002: 5).

Las políticas de integración de niños con discapacidades han mejorado la inclusión de los menores que, en la edad de escolarización, eran segregados de los demás:

«La esperanza en el valor general de la educación se ha extendido de esta manera a los niños y jóvenes con dificultades diversas, calando en la sociedad la idea de que deben considerarse como sujetos a tratar de una forma especial, al tiempo que permanecen integrados como iguales con los demás. En la medida de lo posible, con todas las dificultades que plantea y el camino que queda por recorrer, se ha aceptado el principio de que es posible desarrollar estrategias educativas diferentes para hacer posible esa integración e inclusión social de quienes son distintos pero iguales a los demás» (el subrayado es nuestro) (idem: 7-8).

No obstante, queda mucho por recorrer de este camino, y son muchas las cuestiones a replantearse en un momento como el actual en el que nos hallamos ante una nueva reforma del sistema educativo, que además afecta significativamente a la ESO, y que se vislumbra en «Ley Orgánica de la Calidad de la Educación» (LOCE).

Además, queremos poner el acento en el hecho de que la comunicación del conocimiento y la adquisición de la cultura —la

transmisión y la construcción del saber—, no están monopolizados en las instituciones formales; «*éstas son cada vez menos las exclusivas depositarias del conocimiento, de la información o del aprendizaje interesante*» (idem: 39), y nosotros añadiríamos del «no interesante» por las influencias no siempre positivas que ejercen. Las tecnologías y los medios de información y de comunicación cada día desempeñan un papel más importante en ello, de ahí que no sólo nos preocupe y veamos necesaria la alternativa de aprender «a través de» o «con» tales medios como respuesta a la diversidad, sino también la de que los alumnos diversos y sus responsables educativas «aprendan sobre el uso de los medios» y sus influencias en el proceso de enculturación de la persona.

En la actual sociedad de la información o del conocimiento, es preciso proporcionar a todos los alumnos una fuerte formación básica que debe prolongarse a lo largo de toda la vida para que nadie sea excluido y todos seamos capaces de afrontar los retos de una vida en continuo cambio y de un sistema laboral en el que las competencias profesionales que se precisan se resuelvan rápidamente (Carnoy, 2001; García Carrasco, 2002). En las sociedades de la información y del conocimiento, la educación en los media y en las nuevas tecnologías se convierte en una exigencia para la integración social de las personas. Además, como afirma Gimeno (2002: 39):

«Las instituciones formales de enseñanza, no pueden responder ignorando “las culturas” en las que viven los jóvenes y no pueden tratarlos como seres sin raíces en su medio y en su tiempo. Los centros de enseñanza deberían romper su anquilosado aislamiento del mundo que les rodea, del que sólo parece que toman conciencia cuando aprecian su negatividad. Deben entender la cultura como algo más amplio que las lecciones y tareas para ser examinadas, abrirse a los recursos del medio externo y llevarlos a su interior, explotar las actividades extraescolares culturalmente sustanciosas, convertirse en un espacio permanente abierto de actividades para toda la comunidad».

Sin embargo, es evidente que la sociedad de la información y los procesos de globalización económica y cultural, han abierto una brecha sociocultural y generacional que nos puede acercar o discriminar (Negroponte, 1999). El mundo está cada vez más interconectado, pero también se agrandan las fracturas y se multiplican las diferencias:

«Los países y las personas que carecen de los conocimientos y de las tecnologías que requiere el desarrollo de la sociedad de la información se ven sistemáticamente excluidos en un nuevo proceso de “darwinismo social” (...) Aún así, frente a este proceso de “dualización social” en el que las sociedades se fragmentan en función del dominio de las nuevas competencias informacionales, los cambios derivados del nuevo paradigma informacional pueden tener también un efecto positivo, como es el surgimiento de nuevas posibilidades de superación de estas situaciones de desigualdad. Muchas personas y movimientos sociales se están apropiando de las nuevas tecnologías para poder participar activamente en el desarrollo de los beneficios de esta nueva sociedad. Cada vez son más las personas que se forman y que están aprendiendo a usar las TIC. Existen numerosos proyectos que intentan llevar Internet a todos los puntos del planeta y los movimientos sociales han descubierto en las TIC la mejor herramienta para extender su voz sus reivindicaciones» (García Garrido, 2002: 8).

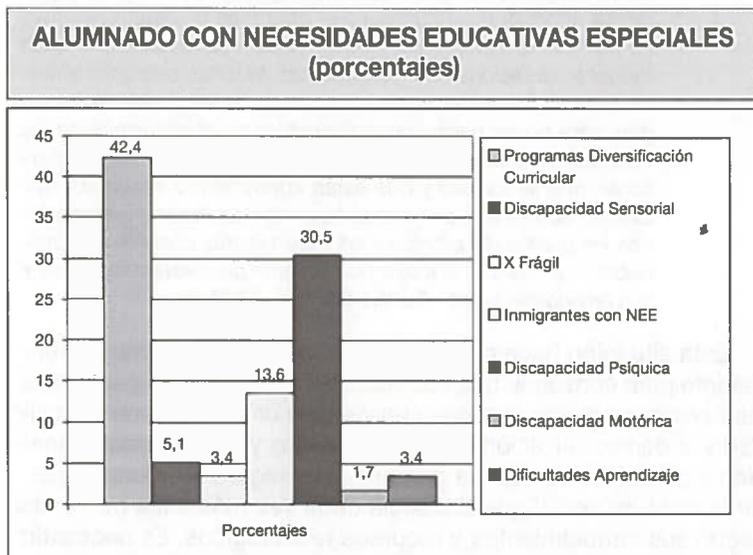
Esta situación hace que la educación tenga un papel preponderante para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, ya que el acceso universal a una educación de calidad y la democratización de las tecnologías y medios de información y comunicación son la garantía más segura para contrarrestar la fractura social que distancia cada vez más a las personas según sus conocimientos y recursos tecnológicos. Es necesario hacer los máximos esfuerzos por incluir a las personas con NEE — que ya parten de una situación de desventaja—, en esta sociedad en red, fomentando su accesibilidad o conectividad a las tecnologías y medios de información y comunicación, la adaptación de las mismas a sus características particulares, y lo que es más prioritario, que *«las instituciones educativas en sus diferentes niveles sepan adaptarse a las nuevas generaciones, a la nueva sociedad y a los nuevos medios, aspecto que implica fuertes inversiones en la formación de los docentes actuales»* (idem: 42).

Sin más preámbulos y con la finalidad de aportar algunos datos de interés sobre el grupo de alumnos con NEE que forman parte de la muestra global de la investigación, ofrecemos previamente algunas características definitorias del mismo que nos permitan contextualizar mejor el uso que éstos hacen de los medios y las preferencias que manifiestan por los mismos.

El grupo de alumnos con necesidades educativas especiales lo conforman 59 chicos que, como podrá observar el lector, los he-

mos diferenciado en siete categorías con el objeto de aportar mayor información sobre el *tipo de necesidad educativa especial* que presenta el alumno (Gráfico 6.1).

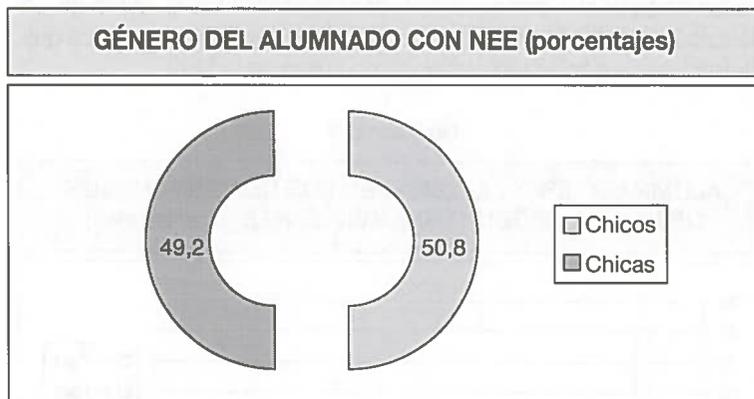
GRÁFICO 6.1



Así, observamos que un 42,4% son alumnos que en el curso académico 2001-2002 se encuentran desarrollando *Programas de Diversificación Curricular*, el 30,5% presenta necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a una *discapacidad psíquica*, un 13,6% de alumnos son *inmigrantes con NEE*, y de forma notable van reduciéndose los porcentajes de chicos que tienen una NEE asociada a una *discapacidad sensorial* (5,1%), hasta aquellos que lo están a una *discapacidad motórica* (1,7%); entre este abanico nos encontramos con alumnos con *dificultades de aprendizaje* y aquellos otros que presentan una *discapacidad X Frágil*, ambos grupos con un 3,4%.

En lo que respecta al sexo del grupo de alumnos con NEE está muy igualado, ya que contamos con un 50,8% de chicos y un 49,2% de chicas (Gráfico 6.2).

GRÁFICO 6.2



Estos alumnos están *escolarizados* en su mayoría en el 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (45,8%); el resto se distribuye en los anteriores cursos: en 1º, un 10,2%; en 2º, un 20,3%; y en 3º, un 23,7%. Podemos comprobar que los alumnos con NEE que participan en Programas de Diversificación Curricular están realizando 3º y 4º cursos de la ESO (11,9% y 30,5%); el alumnado con una discapacidad psíquica está escolarizado en los cuatro cursos de la ESO, siendo el 2º y 4º cursos donde lo están en mayores porcentajes (1º: 3,4%, 2º: 10,2%, 3º: 5,1% y 4º: 11,9%); los alumnos inmigrantes con NEE también se encuentran cursando estudios de la ESO en los cuatro cursos (1º: 5,1%, 2º y 3º: 3,4% cada uno, 4º: 1,7%); por otro lado, el alumnado con una discapacidad sensorial se distribuye con las mismas proporciones (un 1,7%) entre los cursos 1º, 2º y 3º; así como los X Frágiles que lo hacen entre 2º y 3º de la ESO, los chicos con dificultades de aprendizaje entre 2º y 4º, y los que presentan una discapacidad motórica que cursan 2º de la ESO (Gráfico 6.3).

En estrecha relación con los datos anteriores, podemos afirmar que la tendencia general es que el alumnado se sitúe en una *edad cronológica* por encima de lo establecido, aun a sabiendas de que lo normal sea que se solapen dos edades en un mismo curso (Gráfico 6.4). Solamente un 6,8% tiene doce años, otro 5,1% tiene trece años, un 18,6% tiene catorce años, un 16,9% quince, un 20,3% dieciséis y por último, un 30,5% tiene diecisiete. Solamente hemos encontrado una

alumna con diecinueve años, que podemos suponer ha superado los límites de edad al haber agotado todas las posibilidades de repetición de curso por tratarse de una chica con una discapacidad psíquica que se encuentra escolarizada en el último curso de la ESO.

GRÁFICO 6.3

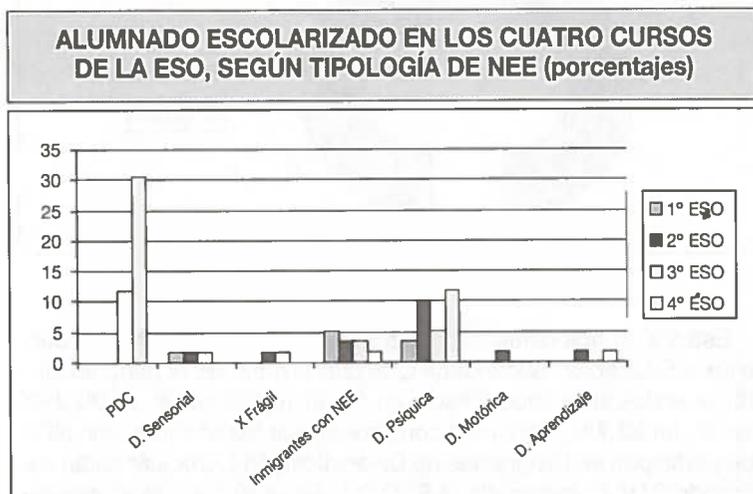
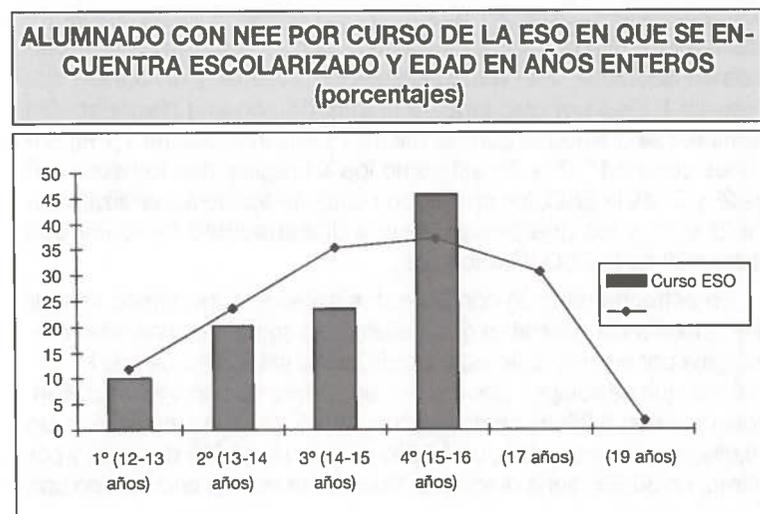
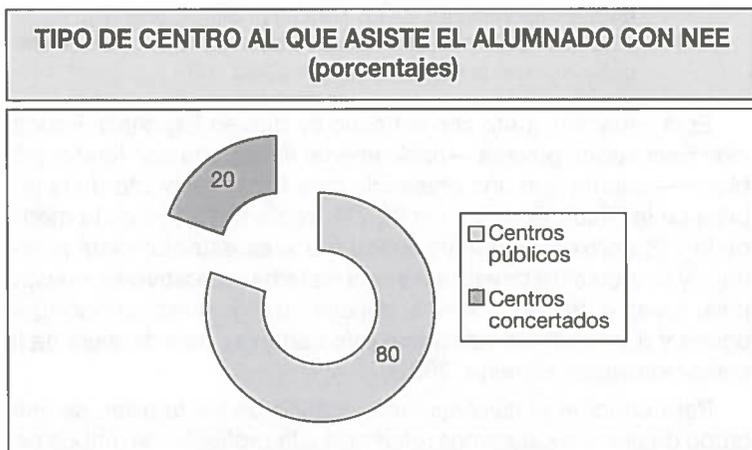


GRÁFICO 6.4



En relación con la *procedencia geográfica* del alumnado con NEE, cabe destacar que, evidentemente, hay un 76,8% de alumnos que ha nacido en la Región de Murcia, frente a un 8,9% que lo ha hecho fuera de la región pero en España, y un 14,3% que manifiesta haber nacido fuera de nuestras fronteras (un alumno de la República Dominicana y siete de Marruecos). Al hilo de estos datos, nos resulta de gran importancia evidenciar que la gran mayoría asiste a *Centros Públicos* (80%) repartidos por toda la comunidad murciana en municipios tales como Caravaca, Cehegín, Lorca, Yecla, Torre Pacheco, Mula, Abanilla, Cartagena, El Palmar y Murcia. El 20% restante está integrado en *Centros Concertados* ubicados en Bullas, Sangonera la Verde y Murcia (Gráfico 6.5).

GRÁFICO 6.5



Estos porcentajes reflejan la situación denunciada por el Consejo Escolar del Estado. Este Consejo considera preocupante el hecho de que en la Enseñanza Secundaria, el 13,5% de los alumnos con NEE se encuentre escolarizado en los centros privados, frente al 86,5% que lo está en los centros públicos (*Magisterio Español*, 31-10-2001). El Consejo Escolar del Estado estima que:

«Este porcentaje es claramente inferior al que debiera ser si la composición del alumnado en los centros privados no fuera sesgada y no excluyera a estos alumnos, pues el total de niños

escolarizados en centros privados supone el 31,8%, es decir, la Privada sólo tiene el 42,2% de alumnos con Necesidades Especiales que le corresponde» (idem: 4).

Además, el Consejo Escolar del Estado señala que los escasos centros privados que escolarizan alumnos con NEE, lo hacen rechazando a aquellos cuya integración suele ser más problemática. Ahondando en esta misma situación, encontramos las palabras de Gimeno (2002):

«El sistema público, precisamente por garantizar con más seguridad la igualdad, al tener como norma básica la no discriminación de los estudiantes a la entrada a los centros, tiene una población más heterogénea que los privados, dado que tiene que admitir a todos sin criterio de selección alguno. Esa es su virtud. Sería miope y contrario a toda lógica defender las vías o niveles diferenciados en los centros públicos, que se justifican históricamente por haber tratado de superar las condiciones que provocan la heterogeneidad» (idem: 19).

Esta situación, junto con el hecho de que en España la Educación Secundaria privada —básicamente financiada con fondos públicos— cuenta con una presencia más fuerte respecto de la pública en la Unión Europea (un 32,7% frente al 15,1% de la media de la UE; aproximadamente, sólo un 5% es estrictamente privada)¹, y la creciente privatización del sistema educativo en nuestro país, llevan a atentar contra el principio de igualdad de oportunidades y a un sistema educativo que cada vez más se aleja de la comprensividad (Gimeno, 2002).

Para conocer el *nivel socioeconómico* de las familias de este grupo de alumnos, haremos referencia a la profesión de ambos padres, así como a sus niveles de estudio y al número de hijos con los que cuentan las unidades familiares de los alumnos.

En lo que respecta a la *situación laboral de los padres y madres* del alumnado con NEE el Gráfico 6.6 nos muestra que un 3,6% de padres se encuentra en una situación laboral no activa (pensionistas o que trabajan en el hogar), mientras que este porcentaje se eleva a un 65,5% en el caso de las madres. Los padres

¹ Según datos extraídos de Eurydice (2001). *Tecnología de la Información y la Comunicación de los Sistemas Educativos Europeos*. Bruselas, Bélgica <http://ICT@Europe.edu>

y madres que sí se encuentran en una situación laboral activa (un 96,4% de padres y un 34,5% de madres), lo hacen con ocupaciones que hemos agrupado en tres grandes categorías, tal y como refleja la Tabla 6.1.

GRÁFICO 6.6

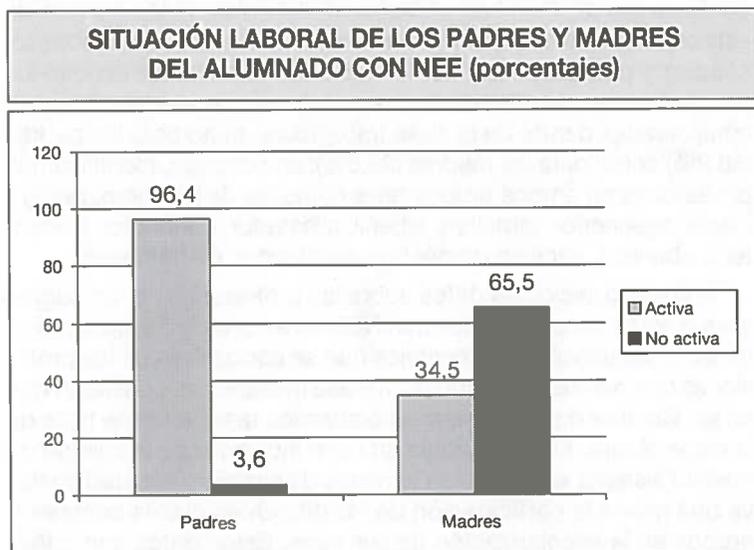


TABLA 6.1

CLASE PROFESIONAL DE LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO CON NEE QUE SE ENCUENTRAN EN UNA SITUACIÓN LABORAL ACTIVA (porcentajes reales y condicionados)

	Clase de servicio	Clase intermedia	Clase trabajadora	Totales
Padres	3	18	32	53
	5'5%	32'7%	58'2%	96,4%
	5,7%	34,0%	60,3%	100,0%
Madres	2	4	13	19
	3'6%	7'7%	23'6%	34,5%
	10,5%	21,1%	68,4%	100,0%

Dentro de la *clase de servicio* hemos agrupado a los padres del alumnado con NEE que son militares de carrera, empresarios y abogados (5,5%), y a las madres que ejercen como empresarias o ayudantes técnicos sanitarios (3,6%). En la *clase intermedia* encontramos las siguientes profesiones por parte de los padres: pequeños comerciantes autónomos, electricistas, capataces o conductores (un 32,7%). Las profesiones del 7,7% de las madres de esta clase profesional intermedia son las de auxiliar administrativo, capataz y peluquera autónoma. Finalmente, observamos que los porcentajes ascienden de forma significativa en las profesiones consideradas dentro de la *clase trabajadora*, tanto para los padres (58,2%) como para las madres (23,6%); en concreto, identificamos profesiones en ambos grupos tales como las de jardinero, dependiente, reponedor, jornalero, albañil, alicatador, conductor, carpintero, ebanista, servicio doméstico, empleados de hostelería...

A nuestro juicio, los datos sobre las profesiones de los padres y las madres de los alumnos con NEE tienen una doble lectura. Por un lado, los elevados porcentajes que se concentran en las profesiones que hemos agrupado en la clase trabajadora, constatan que en los Centros de ESO están escolarizados tasas altas de hijos de la clase obrera. Ello constituye un buen indicador de la calidad de nuestro sistema educativo en términos de justicia o equidad social, ya que revela la participación de las diferentes clases sociales y grupos en la escolarización de sus hijos. Estos datos son coherentes con los que expone el Ministerio de Educación en el informe publicado en 1999, donde evidencia que en la década 1981-1991 se produce un progresivo aumento en la participación de los hijos de las clases trabajadoras en el sistema educativo².

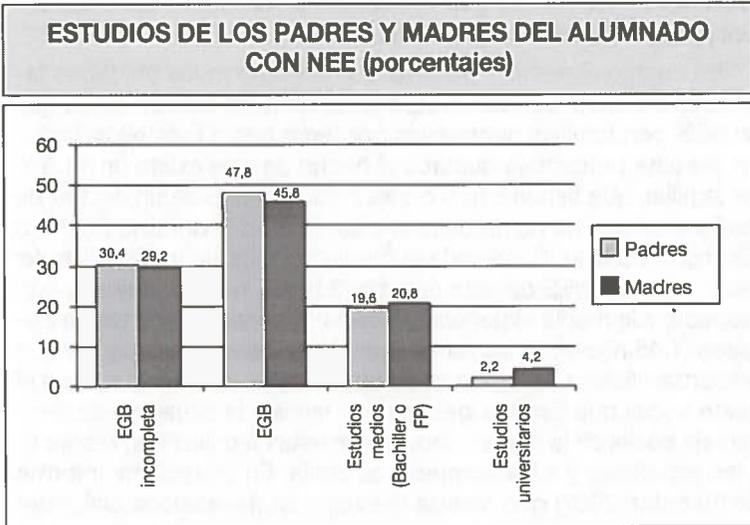
No obstante, este informe también pone de manifiesto que la tasa de escolarización de los hijos de la clase obrera es menor a la media de toda la sociedad, lo que indica una desigual oportunidad de aprovechar el capital cultural que facilita el sistema educativo en sus diferentes niveles; así como que la participación en las tasas de escolarización de los menos favorecidos, más allá de la obligatoriedad, comienza a decaer de manera muy pronunciada a partir de los 16 años, alejándose de la tasa promedio de escolarización. Para Gimeno (2002: 7), «estas evidencias nos deben hacer recor-

² MEC (1999): *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

dar el valor que tiene la obligatoriedad para hacer posible de manera efectiva el principio de igualdad de oportunidades, y lo importante que es retener a todos en el sistema educativo para que tal virtualidad pueda producirse».

El Gráfico 6.7 refleja los niveles de estudios de los padres y madres de nuestros alumnos; en este gráfico observamos que solamente un 2,2% de padres y un 4,2% de madres posee estudios universitarios, un 19,6% de padres y un 20,8% tienen una titulación de tipo medio (Bachillerato o FP), un 47,8% de padres y un 45,8% de madres ha completado la EGB, mientras que un 30,4% de padres y un 29,2% de madres no ha podido completar sus estudios primarios. Nos sorprenden los porcentajes tan elevados de padres y madres que no han completado los estudios primarios, así como aquellos que no han accedido a titulaciones de carácter medio (Bachillerato o FP) y que prácticamente constituyen un 50% de los padres y madres.

GRÁFICO 6.7



La Encuesta de la Población Activa correspondiente al cuarto cuatrimestre de 1998, revela que la sociedad de la información está llevando a que la proporción de las personas analfabetas o sin estudios esté bajando drásticamente entre la población ocupada

sobre el total de la población activa. Así, mientras que en 1976 el porcentaje de ocupados sobre la población activa, un 80,9%, era analfabeta o sin estudios, este porcentaje descendió a un 52,7% en 1987, y en 1998 continuó su descenso situándose en un 36,8%³.

Atendiendo a las diferentes estadísticas, es coherente, por tanto, que los bajos niveles de estudio de los padres y madres del alumnado con NEE estén determinando, por un lado, sus elevados porcentajes de paro, y por otro, entre quienes se encuentran en una situación laboral activa, el desempeño de profesiones de menor cualificación o de las llamadas de clase trabajadora.

Pero tampoco es incierto que quienes tienen menos acceso a niveles educativos más altos, tienen menores posibilidades de acceder a la información, a su procesamiento y a la gestión del conocimiento; y como señala García Carrasco (2002: 26), estos recursos *«determinan la posición social de las personas, de tal forma que quienes tienen acceso a la educación tienen mayores posibilidades de evitar o superar situaciones de desigualdad»*. De aquí que la educación desempeñe un papel determinante como factor de crecimiento económico y de mejora de la cohesión e igualdad social (García Carrasco, 2002; Gimeno, 2002).

En cuanto al *número de hijos* que configuran las unidades familiares del alumnado con NEE encuestado, los datos reflejan que un 56% son familias numerosas por tener tres o más hijos; incluso, de este porcentaje destaca el hecho de que existe un 11,9% de familias que tienen cinco o seis hijos. Solamente un 44,1% de las familias son no numerosas al estar formadas por uno (8,5%) o dos hijos (35,6%). Sorprende la media de hijos de las familias del alumnado con NEE de este estudio (3 hijos), que es muy alta con respecto a la media española (1,2 hijos) y la media de la Unión Europea (1,45 hijos)⁴. Si las familias de nuestros alumnos tienen que responsabilizarse del cuidado de tantos hijos, y a ello añadimos el gasto social que España destina a la familia, la situación de desventaja social en la que se encuentran estas familias con respecto a las españolas y a las europeas es obvia. En un reciente informe de Eurostat (2002) que analiza la evolución del gasto social entre 1990 y 1999, se constata que en este último año los Estados de la

³ Datos recogidos por la Encuesta de la Población Activa (EPA), 2º cuatrimestre 1998. Citado en García Carrasco (2002: 9).

⁴ Datos recogidos por Eurostat (2002). Citado en García Carrasco (2002: 14).

Unión Europea destinaban a este capítulo una media del 27,6% del Producto Interior Bruto en comparación con el 20% del Estado español, siendo España el país que menos gasto social dedica a la familia, el 2,1%, cuatro veces menos que la media europea (8,5%).

La lectura detallada de la situación laboral de los padres y madres del alumnado, de sus profesiones o clase profesional, de sus niveles de estudios y número de hijos, nos lleva a la conclusión de que, en general y de forma aproximativa, el estatus socioeconómico y cultural de las familias de origen de los alumnos con NEE es medio-bajo e incluso bajo. Pensemos que en más de un 65% de las familias solamente trabaja fuera del hogar el padre, junto con el hecho de que alrededor del 60% de los padres que se hayan en una situación laboral activa, desempeñan ocupaciones del grupo que hemos denominado clase trabajadora (esto es, trabajadores manuales asalariados semicualificados y sin cualificar, y trabajadores agrarios). A ello cabe añadir la situación de las madres, que no sólo trabajan fuera del hogar una gran mayoría, sino que también, quienes lo hacen, desempeñan profesiones catalogadas en la clase trabajadora (más de un 68%). Recuérdense los datos de la Tabla 6.1.

No ha de pasar inadvertido tampoco que un 56% de las familias son numerosas, con una media de 3 hijos por familia. Por último, nos han sorprendido los porcentajes tan elevados de padres y madres que no han completado sus estudios básicos (alrededor del 30% en ambos casos), o que no han rebasado el nivel de la escolaridad obligatoria (más de un 45%).

En principio, todos los datos que nos han dado cuenta del nivel socioeconómico general de las familias del alumnado con NEE, parece que los ubican en una situación de desventaja añadida a sus propias discapacidades o dificultades, para acceder a las tecnologías y medios de información, comunicación y conocimiento y que, por tanto, los sitúa en una situación de desigualdad social, económica y cultural. Sin embargo, nos preguntamos, ¿estas posibilidades de acceso están mediadas únicamente por estas condiciones socio-familiares? Es posible que estén mediando otras circunstancias; entre ellas la disponibilidad de acceso a estas tecnologías y medios que tengan nuestros alumnos, tanto dentro como fuera de sus contextos familiares. De ello daremos cuenta en los apartados siguientes de este capítulo.

Hemos preguntado al alumnado con NEE cuánto les gusta estudiar y qué piensan estudiar cuando terminen la ESO. Las res-

puestas del alumnado pueden constituir un barómetro del modo en que las expectativas de estudio de los alumnos y su motivación por estudiar, pueden estar mediadas por sus condiciones personales, escolares y familiares. Un 43,1% manifiesta que le gusta poco o nada estudiar, un 27,6% que le gusta lo suficiente y un 28,3% bastante o mucho. Si tomamos como indicadores estos resultados de la propia percepción que el alumnado con NEE tiene de su «calidad» como estudiante, se puede afirmar que más de cuatro de cada diez alumnos se consideran «malos estudiantes». En este sentido, quienes se consideran los peores estudiantes son los que participan en un Programa de Diversificación Curricular (54,2%), los que presentan dificultades de aprendizaje y los que tienen asociada una discapacidad motórica (ambos grupos de alumnos opinan en su totalidad que les gusta poco o nada estudiar). En cambio, son los inmigrantes (75%) y los discapacitados sensoriales (todos ellos), los alumnos que se perciben a sí mismos como «buenos estudiantes». Por otro lado, aunque no hayamos encontrado diferencias estadísticamente significativas a un nivel de significación del 0,05, sí hemos observado cierta tendencia a que sean los alumnos con NEE los que manifiestan que más les gusta estudiar, aquellos cuyos padres y madres tienen mayores niveles de estudio y de cualificación profesional y que se sitúan entre la población activa.

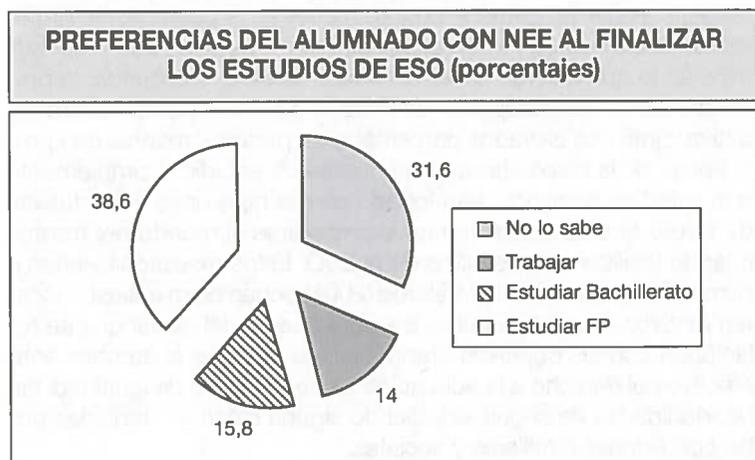
Según datos proporcionados por un informe del INCE del Ministerio de Educación (2000)⁵, la población española aspira con fuerza a que sus hijos alcancen niveles altos de educación; más del 70% de los padres de alumnos entre 8 y 12 años y de ESO (14 a 16 años), en 1995 y 1997 respectivamente, quieren que sus hijos lleguen a cursar estudios universitarios medios y superiores, porcentajes que son más altos para los estudios universitarios superiores que para los estudios universitarios medios. Esto implica que más de dos de cada tres padres quieren que sus hijos obtengan un título universitario. Asimismo, el mencionado informe revela que cuanto más alto es el nivel de estudios de los padres, mayor es el nivel de estudios que desean para sus hijos. Ante estos datos, nos preguntamos, ¿ocurre lo mismo con los alumnos con NEE?

Las preferencias que manifiestan los alumnos con NEE al finalizar sus estudios de ESO se plasman en el Gráfico 6.8. En este grá-

⁵ MECD, INCE (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación. 2000*. Madrid, Servicio de Publicaciones.

fico observamos que un 31,6% de los alumnos desconoce aún qué prefiere hacer cuando termine sus estudios de ESO; quienes sí han manifestado tales preferencias, se han decantado por trabajar en un 14% y por estudiar en un 54,4% (un 15,8% preferiría estudiar Bachillerato y otro 38,6% un módulo de FP). Es evidente que, aunque sólo unos pocos chicos piensen incorporarse a corto plazo al mundo del trabajo sin ningún tipo de cualificación profesional, otro porcentaje nada desdeñable se lo plantea a medio-largo plazo con una profesionalización semicualificada o cualificada al optar por continuar sus estudios con algún módulo de FP. Únicamente un 15,8% se plantea cursar el Bachillerato y, por tanto, es probable que piense llegar a cursar estudios universitarios medios o superiores.

GRÁFICO 6.8



Según el tipo de NEE asociado al alumnado, en el Gráfico 6.9 encontramos que los que reconocen no saber aún qué hacer cuando terminen sus estudios de ESO son mayoritariamente los chicos que participan en un Programa de Diversificación Curricular (15,8%), los inmigrantes (7%) y todos los X Frágiles que suponen un 3,5% de los alumnos. No obstante, cabe destacar que también son la mayoría de los alumnos que participan en un Programa de Diversificación Curricular quienes se decantan por estudiar algún módulo de FP (un 22,8%), junto con quienes presentan una disca-

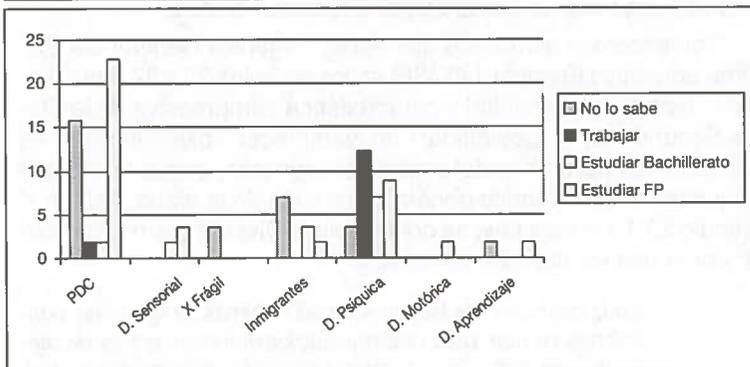
pacidad psíquica (un 8,8%) que completan sus expectativas con los estudios de Bachillerato en un 7%. También optan por continuar sus estudios los alumnos con una discapacidad sensorial en un 5,3% (Bachillerato: 1,8% y FP: 3,5%) y los alumnos inmigrantes con NEE en el mismo porcentaje (Bachillerato: 3,5% y FP: 1,8%). El alumnado con una discapacidad motórica quiere estudiar en un 1,8% (sólo estudios de Bachillerato) y los que presentan dificultades de aprendizaje en otro 1,8% (sólo estudios de FP). Por último, son los alumnos con una discapacidad psíquica quienes se decantan en una mayor proporción por trabajar cuando finalicen sus estudios de la ESO (un 12,3%) y también manifiestan esta opción quienes participan en Programas de Diversificación Curricular en un 1,8%.

La lectura de las expectativas del alumnado con NEE según la clase profesional y el nivel de estudio de sus padres, nos revelan dos tendencias claras: primera, cuanto menor es la cualificación profesional de los padres y su nivel de estudios, más indecisos están sus hijos en lo que quieren hacer al finalizar la ESO; y segunda, la presencia de un alto porcentaje de madres en una situación laboral no activa, junto con elevados porcentajes de padres y madres con profesiones de la clase obrera y sin niveles de estudio o simplemente con estudios primarios, han forjado en sus hijos unas expectativas de futuro que se concretan en incorporarse al mundo del trabajo cuando finalicen sus estudios de la ESO. Estos resultados vienen a corroborar lo que Martín y Velarde (2001) ponen de manifiesto: existen motivos que nos deben preocupar acerca del déficit que se relacionan con los objetivos irrenunciables relativos al cumplimiento efectivo del derecho a la educación en condiciones de igualdad; las oportunidades de seguir estudiando siguen estando mediadas por las condiciones familiares y sociales.

Estos resultados pueden prever que, en un futuro inmediato, muchos de estos jóvenes con NEE se encuentren fuera del sistema escolar porque hayan sobrepasado la edad límite de la educación obligatoria, no disponiendo de una oferta educativa que les permita incardinarse en el mercado laboral y sin hallar alternativa alguna para ocupar dignamente sus vidas. Es con estos chicos, con los que sería necesario hacer un esfuerzo en atenderles desde la alternativa de la educación permanente y de adultos. Por otro lado, creemos importante hacer alusión en este momento a las palabras de Gimeno (2002: 18-19):

GRÁFICO 6.9

PREFERENCIAS DEL ALUMNADO AL FINALIZAR SUS ESTUDIOS DE ESO, SEGÚN LA NEE ASOCIADA (porcentajes)



«Los fracasados no se distribuyen al azar; tienen un determinado rostro social que los caracteriza socialmente. Es necesario recordar que las desigualdades económicas y culturales del medio de procedencia de los estudiantes se traducen en mayores dificultades para los menos favorecidos. Por lo tanto, cualquier medida que restrinja las posibilidades de permanecer escolarizados o segregue a los alumnos con menos rendimiento supondrá reducir y agravar una diferencia que es social. Este es el argumento fuerte para defender la máxima comprensividad posible. Lo mismo que es necesario reconocer que tampoco los estudiantes díscolos y problemáticos en las escuelas se distribuyen al azar entre las diferentes clases sociales o medios familiares».

No quisiéramos terminar este apartado sin hacer algunas reflexiones en torno a la situación del alumnado de esta investigación que está participando en Programas de Diversificación Curricular. Como ya evidenciamos, éste supone el 42,4% de la muestra de los estudiantes de la ESO con NEE. También hemos observado cómo el 54,2% de estos jóvenes considera que les gusta poco o nada estudiar; sin embargo, otro 41,6% estima que le gusta estudiar lo suficiente y un 4,2% mucho. Además, hemos constatado que, aunque un 37,5% del alumnado que participa en PDC no sabe todavía qué

hará al finalizar su escolaridad obligatoria, un 58,4% se decanta por continuar su itinerario educativo con estudios de FP (54,2%) o de Bachillerato (4,2%). Solamente un 4,2% opta por trabajar. ¿Qué implicaciones tiene todo ello de cara a la supresión de los Programas de Diversificación Curricular que se propone en el proyecto de la futura Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)?

Comencemos afirmando que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español (LOGSE) en los artículos 23 y 37 tenía previsto dentro de la finalidad y característica comprensiva de la Etapa Secundaria, la posibilidad de establecer «diversificaciones curriculares» para unos determinados alumnos, con el fin de que adquiriesen capacidades generales propias de la etapa. Así, en el artículo 23.1. de esta Ley, se contempla la Diversificación Curricular como una vía última y extrema:

«En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general» (MEC, 1990: 34).

Por ello, cuando hablamos de Diversificación Curricular, debemos pensar que es la única alternativa posible para los alumnos que desean obtener la titulación que corresponde a la etapa y que, sin embargo, por un conjunto de variables diversas, no pueden conseguirla a través del plan de estudios general o del currículo ordinario. Como señala esta autora, no consiste en rebajar las metas, no es acceder a la titulación de Secundaria por una especie de «puerta falsa»:

«El sentido de la diversificación es modificar los métodos, las actividades, incluso los contenidos que se sustancian en las diferentes áreas de conocimientos, pero nunca los objetivos. Se trata, en definitiva, de cambiar los procedimientos, aplicar una metodología específica, vadear las dificultades, recorrer caminos diferentes, pero al final, conseguir que los alumnos hayan adquirido los mínimos imprescindibles» (idem: 249).

También es necesario tener en cuenta que el título de Graduado en Educación Secundaria no sólo cumple una función académica

mica, como requisito de acceso a posteriores enseñanzas regladas, sino que tiene además un importante valor socio-laboral, ya que va a permitir acceder o no al mundo del trabajo a las personas que lo posean. Por ello, parece ajustado y lógico el que estos Programas de Diversificación Curricular abran la posibilidad de acceder al mismo, y a las diferentes líneas de formación profesional existentes al mayor número posible de alumnos (García e Illán, 1999).

Así pues, según la LOGSE, estos Programas de Garantía Social van dirigidos a aquellos alumnos que no han alcanzado los objetivos previstos en la ESO (de ahí que no requieran la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria), ni posean titulación alguna de Formación Profesional y tienen una edad comprendida entre 16 y 21 años. Para Escudero (2002: 128):

«Estos alumnos representan, de una parte, ejemplos vivos de sujetos concretos y particulares que fracasaron en la escuela; de otra, y al mismo tiempo, una forma de denuncia de que el propio sistema escolar, sus instituciones y profesionales no fuimos capaces de hacerles partícipes de los mejores principios y aspiraciones que envuelven a nuestro modelo vigente de educación y política escolar. Desgraciadamente, el fracaso que ellos experimentan tiene irremediables ingredientes y secuelas personales. No seríamos justos, sin embargo, si renunciáramos a hablar también del sistema donde lo han conseguido y se lo hemos cocinado, de la educación declarada y llevada a efectos, así como de las políticas y condiciones diversas que no han contribuido a impedirlo, o que, tal vez, incluso se han encargado de provocarlo por acción u omisión».

Son muchas las experiencias de Programas de Diversificación Curricular desarrolladas y publicadas⁶, y en la actualidad tales programas constituyen una medida de atención a la diversidad habitual y «aceptada» nominalmente. Esta respuesta que plantean los Programas de Garantía Social está suscitando una gran atención por parte de jóvenes y profesionales (Moya, 2001). Así, León Guerrero (1999) destaca el hecho de que actualmente existe una fuerte corriente de investigación que se centra en el análisis de aspectos relacionados con tales programas, tal y como lo recogen autores como Cobo (1999), Prieto Prieto (1999), Fonseca y Soria

⁶ Entre estas experiencias publicadas podemos citar a modo de ejemplo las llevadas a cabo por: Varios, 1996; López y Herrero, 1999; Sanz Rodríguez, 1999; Molina, Illán, Lozano, 2001a, 2001b...

(1999), Álvarez y El Sayed (1999), Varios (1995), Almazán y Ortiz (1999a, 1999b...). De este modo, hemos podido comprobar en una reciente reunión celebrada en La Coruña (abril, 2001) con profesorado del ámbito de la Educación Especial de la mayoría de Universidades del Estado español, que esta línea ha sido una de las más reseñadas y con un mayor número de investigaciones realizadas o en marcha en este momento. Estos programas, aunque con serias limitaciones por el contexto actual en el que nos movemos, con una sociedad insolidaria y competitiva, y que gira en torno a los imperativos económicos «*son una oportunidad para el desarrollo de habilidades profesionales que les abran algunas vías de acceso a un mundo laboral, desgraciadamente cada vez más precario e inestable, particularmente para los que menos formación tienen*» (Escudero, 2002: 129).

Sin embargo, no negamos el riesgo que existe de olvidar en algunos casos su excepcionalidad y que supone el recurso último de atención a las necesidades educativas de determinados alumnos. Como recogen en una investigación realizada sobre varios Programas de Diversificación (Verger, 1999; Forteza y Verger, 2000), existe poca o ninguna continuidad entre las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad, principalmente por la ausencia de las primeras, «*provocando que el Programa de Diversificación asuma la función de corregir desajustes que podrían haberse solventado anteriormente de forma progresiva, aprovechando muchas posibilidades que de esta forma se convierten en inexistentes*» (Forteza y Verger, 2000: 698).

Insistimos de nuevo en la necesidad de replantear la práctica educativa y los objetivos que la sustentan, puesto que de acuerdo con Marchesi y Martín (1998: 220): «*el objetivo principal no es ya hacer posible que los alumnos diferentes accedan al currículo establecido para la mayoría de los mismos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias*».

A pesar de todas estas consideraciones que también compartimos, en la actualidad los Programas de Diversificación Curricular son todavía una respuesta acertada, cuando, por desgracia, no se han corregido aquellos desajustes que se podrían haber solventado anteriormente, y que habría dado lugar a que no hubiese sido necesario desarrollarlos. Constituyen, sin duda, una oferta especial concebida con criterios de compensación educativa, pues como afirma Escudero (2002: 129):

«Este tipo de programas, en el caso de que no fueran pensados y desarrollados desde una óptica instrumental y miopemente centrada en la transición al mundo del trabajo, puede ser una excelente oportunidad para restaurar, si ello fuera todavía posible, algunas de las heridas que, a estas alturas, ya han logrado tocar seriamente sus propias imágenes y expectativas, sus identidades personales y sociales, y seguramente algunos de los sustentos y recursos de que debe estar pertrechado cualquier sujeto humano en el seno de una sociedad justa y democrática».

Sólo nos cabe señalar, y el futuro se encargará de demostrarlo, si todos estos aspectos que hemos recogido, finalmente, con relación a los Programas de Diversificación Curricular se podrán conseguir, de igual o mejor manera, con la desaparición de los mismos, tal y como se recoge con el nuevo planteamiento de la LO-CE. Pensemos que con los itinerarios formativos dejan de tener sentido y aplicación estas medidas específicas de atención a la diversidad, pero no estamos convencidos de que con este cambio se logre disminuir el tan cacareado fracaso escolar ni se consiga la igualdad de oportunidades para todos. Como afirma Fernández Enguita (2002: 7):

«Una separación de los alumnos cuyo objetivo fuera emplear más y mejores recursos públicos con los que tienen menos y peores recursos privados sería simplemente discutible: habría que sopesar los efectos de la “discriminación positiva” con los del “etiquetado”. Una propuesta que los divide sin ningún propósito compensatorio y que, si no se asegura por todos los medios lo contrario, “polarizará aún más sus recursos” profesionales (peores profesores para los alumnos difíciles, si los más antiguos y expertos van a elegir los grupos fáciles, y viceversa) y ambientales (acumulación de todos los alumnos difíciles y, por tanto, de sus dificultades, en unos mismos grupos, y viceversa) es, simplemente, una “propuesta discriminadora”. Cumple lo que anuncia Mateo para el juicio final: “Al que tenga, se le dará; y al que nada tenga, lo que tenga se le quitará”».

Por otra parte, según plantea este autor, nos encontraremos que con los itinerarios, la mayoría de los alumnos con desventajas sociales o con necesidades especiales irán a parar a los itinerarios de segunda, y si a esto se añade la probable especialización de muchos centros concertados y privados en los itinerarios de primera, de inmediato se desprende que la distribución de los alumnos no será sólo en itinerarios sino en centros, y de esta forma po-

dremos comprobar cómo serán asignados a los centros públicos. Sobre las implicaciones de esta situación ya reflexionamos en páginas anteriores.

Es necesario reconocer las diferencias iniciales y abordarlas cuanto antes con las estrategias que permitan su superación, en el marco de un modelo educativo comprensivo e integrador, con atención y apoyo personalizados, con diversificaciones curriculares..., pero siempre con el objetivo de lograr la integración de estos estudiantes, siempre transmitiendo expectativas positivas e impulsando y desarrollando los avances. En resumen, no podemos pensar en un sistema comprensivo sin tener en cuenta adecuadas medidas de atención a la diversidad. Algunas de estas medidas, es preciso recordar, se están aplicando ya en muchos centros con resultados prometedores, pero, en general, no cuentan con apoyo suficiente por parte de las administraciones y ni siquiera están siendo evaluadas (Escudero y González, 2002; Gil Pérez y Vilches, 2002).

6.2. Dotación, equipamiento y acceso a la información.

Un análisis comparativo con el resto del alumnado

Nos hemos acercado a la realidad del alumnado con NEE para conocer cuáles y cuántos son los recursos tecnológicos que manifiestan tener en sus *hogares*, y de éstos, cuántos están disponibles en sus *habitaciones*.

Ya hemos comentado que estos recursos tecnológicos pueden ser utilizados para facilitar la integración y la participación de las personas discapacitadas o con necesidades especiales, pero, en muchas ocasiones también generan nuevas discapacidades y analfabetismos o hacen mayores las distancias entre los que no tienen una discapacidad y los que sí, como también pueden originar diferencias entre quienes usan los recursos tecnológicos y los que no; los que tienen acceso a estos recursos y las potencialidades que se derivan de ellos y los que no (Alba, 1998). Sin embargo, lo que es incuestionable, es que el primer paso para que los recursos tecnológicos favorezcan la integración y la participación de las personas discapacitadas o con necesidades especiales en la sociedad

actual de la información y del conocimiento, es que tengan la posibilidad de acceder a tales recursos. Como afirma Gimeno (2002: 29), «el acceso se debería convertir en un derecho». El contexto más inmediato que nos puede permitir valorar si el alumnado con NEE tiene posibilidades de acceso a los recursos tecnológicos, es el familiar; por ello, ¿estos alumnos disponen de tales recursos en sus hogares?, ¿están a su disponibilidad personal?

La totalidad de los alumnos con NEE dispone al menos de un televisor en sus casas; así un 22% afirma tener en casa un televisor, el resto —un 78%— posee entre dos y cinco televisores en casa. De este último porcentaje, un 37,3% de alumnos dispone de una televisión en su dormitorio. Si comparamos estas cifras con las del alumnado entrevistado en general, encontramos que un 98% de estos alumnos posee entre uno y siete televisores en casa, estando en un 43,8% de los casos en sus dormitorios (entre una y tres televisiones). Aunque los resultados observados ponen en una situación de desventaja al alumnado con NEE, tales diferencias no son significativas.

En cuanto a los vídeos, un 18,6% afirma no disponer de vídeo en casa, si bien los demás alumnos con NEE disponen de hasta cuatro. En la población general, el porcentaje de alumnos que confiesan no tener ningún vídeo en casa se reduce prácticamente a la mitad (9,6%). Además, mientras que un 8,5% de los alumnos con NEE afirma tener uno o dos de ellos en su habitación personal, este porcentaje aumenta a un 11,1% cuando observamos los datos de la muestra general. No obstante, encontramos que las diferencias no son tampoco especialmente significativas.

Constituyen un 72,9% de alumnos con NEE quienes afirman no disponer de DVD en sus hogares, porcentaje que aumenta hasta un 93,2% cuando se les pregunta por esta disponibilidad en sus habitaciones. Sólo un 27,1% cuenta con uno o dos DVD en sus casas, y de tales alumnos un 6,8% lo tiene en su dormitorio. Porcentajes muy próximos a éstos encontramos en la población general de alumnos: tan sólo un 31% tiene DVD en casa, y un 6,1% lo tiene accesible en su habitación personal. Este es, hoy por hoy, uno de los recursos tecnológicos menos frecuentes en los alumnos, tanto con NEE como en el resto de los entrevistados.

En cuanto al número de consolas de juego disponibles en los hogares de los alumnos con NEE, observamos que un 59,3% dispone de las mismas (entre una y tres), estando para un 30,5% des-

tinadas para su uso en sus habitaciones. En la muestra global, la presencia de este recurso tecnológico es más frecuente en sus hogares (72,3%), pero menos bajo su control personal (28,2%).

El número de *cadena* o *mini cadena* en las casas del alumnado con NEE, así como de *radiocasetes* también son elevados, como en el caso de los televisores. Los datos revelan que un 76,3% cuenta con al menos una cadena o mini cadena (llegan a tener hasta cuatro), siendo un 47,5% quienes las tienen en sus dormitorios personales. Porcentajes muy similares se observan en el resto de alumnos: un 89,9% dispone de este aparato en sus hogares, y tiene acceso personal al mismo en sus habitaciones un 47,8%.

Los alumnos con NEE que tienen entre uno y tres radiocasetes constituyen un 81,4% (un 85,2% en el resto de estudiantes); de este porcentaje, uno o dos radiocasetes se encuentran en sus habitaciones en un 33,9%, frente al 48,3 de la muestra global. Las diferencias entre unos y otros alumnos, observamos, pues, que no son significativas.

Asimismo, es alto el porcentaje de alumnos con NEE que tienen *walkman* en casa, un 64,4% (entre uno y cinco walkman), disponiendo de los mismos en sus habitaciones un 49,2% de chicos. Ambos porcentajes son bastante más elevados en las casas y en las habitaciones del resto del alumnado: 81,1% en sus hogares y 61,7% en sus habitaciones.

Solamente un 13,6% del alumnado con NEE cuenta con uno o dos *lectores de mp3* en casa. De ellos un 5,1% tiene un lector de mp3 en su habitación. Del mismo modo ocurre con los alumnos de la muestra general: en sus casas sólo el 17,3% dispone de un lector de mp3, y está bajo su control personal para el 6,6%. Observamos que en ambos colectivos, este es el aparato menos difundido, a pesar de las preferencias que ambos grupos muestran por la música como veremos en apartados posteriores.

También son muchos los alumnos con NEE que manifiestan no tener en sus hogares algún *discman*, un 72,9%; los demás (un 27,1%) dicen que tienen uno o dos de estos aparatos en sus habitaciones personales. Tampoco es un aparato que tenga gran presencia en los hogares del resto del alumnado, ya que nos encontramos que un 59,1% afirma no disponer del mismo en su casa, y únicamente un 25,8% manifiesta contar con un discman en su habitación.

El número de *parabólicas* en casa de los alumnos con NEE no supera las tres unidades en el 37,3% de quienes afirman disponer de las mismas; un 62,7% no tiene instalada ninguna parabólica en su domicilio. Únicamente uno de los chicos afirma contar con una antena parabólica en su habitación.

La disponibilidad de los *teléfonos móviles* en casa de los alumnos es muy elevada; más incluso que la de los *teléfonos fijos*. Encontramos que un 86,4% cuenta con uno (33,9%) o más teléfonos móviles (hasta seis, un 52,5%). Además, un 66,1% del alumnado posee uno (62,7%) o dos móviles (3,4%) para su uso personal. La telefonía fija está disponible en el 69,5% de las casas de los alumnos con NEE —hasta tres teléfonos—, estando uno de ellos en las habitaciones de un 3,4% de los alumnos. Esta situación es idéntica para los alumnos de la muestra general. Encontramos, así mismo, que el teléfono móvil es el cuarto recurso tecnológico más difundido en sus hogares (un 86,6% frente a la telefonía fija que está presente en el 81,6% de los casos), y para su uso individual (70,2%).

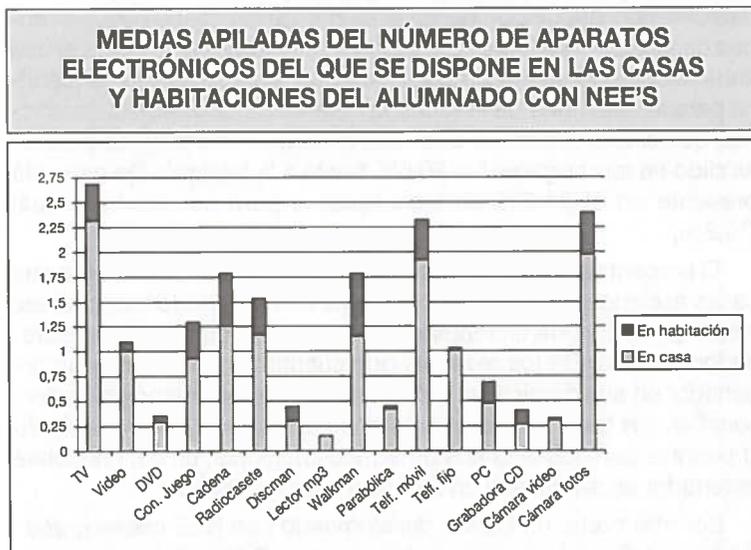
El porcentaje de alumnos con NEE que posee *ordenador* en sus casas asciende hasta un 40,7% (uno a tres ordenadores); esto es, existe un 59,3% de alumnos que no dispone todavía de un ordenador en casa. De los alumnos que cuentan con al menos un ordenador en sus domicilios, un 18,6% lo tiene a su disposición personal en sus habitaciones. Los porcentajes son significativamente superiores para los alumnos de la muestra global: un 61,1% posee ordenador en su casa, y un 25,1% en su dormitorio.

Por otra parte, un 20,3% del alumnado con NEE posee *grabadoras de CD* en sus casas, estando en un 8,5% de los casos en sus dormitorios. Las cifras son similares para el resto del alumnado: un 25,9% posee este dispositivo en sus hogares y un 12% dispone del mismo en sus habitaciones.

En cuanto al número de *cámaras de vídeo y de fotografía* en los hogares de los alumnos, es más numeroso (hasta seis) y más elevado el porcentaje de alumnos —tanto con NEE como sin ellas— que dispone de las últimas (las cámaras fotográficas). Efectivamente, un 96,6% de los estudiantes con NEE tiene, al menos, una cámara de fotos, estando en un 33,9% de los casos en las habitaciones de los alumnos. En proporciones muy similares disponen de este recurso los alumnos de la muestra global: un 90,9% cuenta en su casa con una cámara fotográfica por lo menos, y un 38% la tiene

destinada a su uso personal. Por otro lado, una o tres cámaras de vídeo son las que existen en las casas de un 27,1% de los alumnos con NEE, y sólo uno de estos alumnos afirma disponer para su uso personal de dos cámaras de vídeo. Tampoco es mayoritaria la presencia de la cámara de vídeo en los hogares y habitaciones de los estudiantes de la muestra general, ya que está presente en un 39,6% de sus hogares y en sólo un 5,9% de sus dormitorios.

GRÁFICO 6.10



A modo de resumen y observando el Gráfico 6.10, se puede llegar a la conclusión de que la gran mayoría de los alumnos con NEE dispone de una configuración básica de recursos tecnológicos en su casa que estaría formada por la disponibilidad en la misma de al menos una televisión, una cámara de fotos, un teléfono móvil, una cadena o mini cadena, un radiocasete, un walkman, un vídeo, un teléfono fijo y una consola de juego. Las medias se reducen notablemente para configuraciones más complejas que complementasen a la anterior y que contarían con la disponibilidad en casa de al menos un DVD, discman, lector de mp3, antena parabólica, ordenador, grabadora de CD y cámara de vídeo. También destacar

que los alumnos con NEE disponen para su uso personal, sobre todo, de un walkman, de una mini cadena, de una cámara de fotos y de un teléfono móvil. Le siguen de cerca la disposición que tienen en sus habitaciones personales de una televisión, de una consola de juego y de un radiocasete. Son pocos los que disponen en sus dormitorios de un vídeo, discman, ordenador y grabadora de CD; y menos frecuente aún los alumnos que tienen en sus habitaciones un DVD, lector de mp3, parabólica, teléfono fijo o cámara de vídeo.

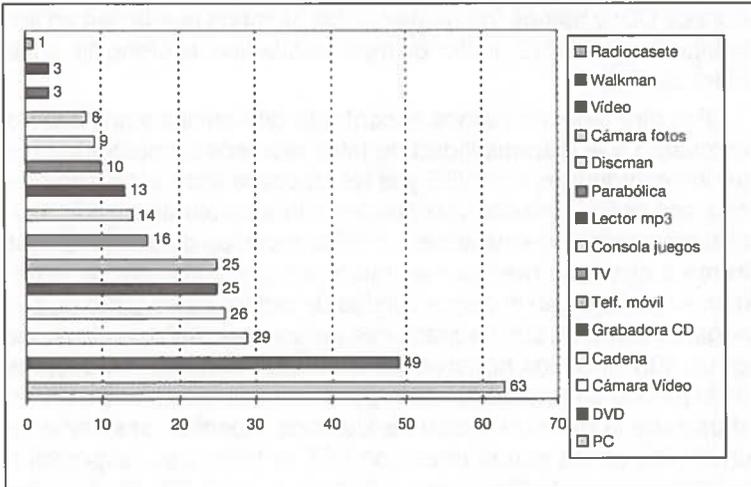
Por otro lado, no hemos encontrado diferencias significativas en cuanto a la disponibilidad de tales recursos tecnológicos entre los estudiantes con NEE y el resto; sobre todo estas diferencias son prácticamente inexistentes cuando valoramos las posibilidades personales de acceso a estos recursos de unos alumnos frente a otros. La brecha más fuerte entre ambos grupos la hemos encontrado en la disponibilidad de ordenadores tanto en sus hogares como en sus habitaciones personales. Así, mientras que en un 40,7% de los hogares del alumnado con NEE se dispone de al menos un ordenador, este porcentaje aumenta al 61,1% en el caso de la muestra global de alumnos. Además, si solamente un 18,6% de los estudiantes con NEE lo tiene a su disposición personal en sus habitaciones, constituye un 25,1% de los estudiantes de la muestra global los que tienen un ordenador en sus dormitorios.

Pusimos al alumnado con NEE en la situación de que si fuera su cumpleaños y sus familiares desearan regalarles alguno de los recursos tecnológicos anteriores, qué tres de estos *aparatos elegirían por orden de preferencia*. En primer lugar, destaca el hecho de que ninguno de los chicos ha seleccionado como regalo el teléfono fijo, lo cual nos parece bastante lógico porque suponemos que deben considerarlo más como un aparato de uso familiar que de uso personal. El resto de los aparatos, sí han sido elegidos; sin embargo, algunos de ellos nunca lo han sido en primer lugar de preferencia; es el caso de la antena parabólica, el vídeo, el discman, el walkman y el radiocasete (este último elegido únicamente por un alumno y en tercer lugar de preferencia).

En segundo lugar, hemos realizado una ponderación de las respuestas de los alumnos con NEE teniendo en cuenta el orden de preferencia manifestado para cada uno de los aparatos, y los resultados plasmados en el Gráfico 6.11 nos muestran que el «rega-

GRÁFICO 6.11

PUNTUACIÓN PONDERADA DE LA PREFERENCIA DE REGALO MANIFESTADA POR EL ALUMNADO CON NEE HACIA LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS SELECCIONADOS



lo estrella» preferido es el ordenador (63 puntos), siguiéndole a cierta distancia el DVD (49 puntos). Regalos como la cámara de vídeo, la cadena o mini cadena, la grabadora de CD y el teléfono móvil tienen una preferencia media; y otros tales como el televisor, la consola de juegos, el lector de mp3, la cámara de fotografía, la antena parabólica o el discman tienen una preferencia baja. Por último, el resto de aparatos muestran una preferencia muy baja (vídeo, walkman y radiocasete) o inexistente (teléfono fijo) por parte del alumnado con NEE. Estas preferencias son muy parecidas a las de la muestra general de estudiantes, ya que entre sus recursos más preferidos se encuentran el ordenador (1.036 puntos) y el DVD (1.084 puntos). Le siguen con una preferencia media, la cámara de vídeo (798 puntos), la grabadora de CD (719 puntos) y el teléfono móvil (541 puntos). Los aparatos que muestran una preferencia baja entre estos estudiantes son, del mismo modo, el radiocasete (18 puntos), el walkman (34 puntos) y el teléfono fijo (88 puntos). Por tanto, encontramos que no existe una brecha generacional entre

los alumnos con NEE y el resto, en lo que respecta a los recursos tecnológicos que prefieren para comunicarse o acceder a la información. ¿Encontraremos diferencias en lo relativo al uso que hacen de tales recursos? En las páginas que siguen, trataremos de responder a esta pregunta.

6.3. Preferencias y usos de los media y el alumnado con NEE. **Un análisis comparativo con el resto del alumnado**

En este apartado, profundizaremos en las preferencias que muestran los alumnos con NEE por diferentes tipos de medios de comunicación, así como en el uso que dan a los mismos. Para ello, hemos sistematizado la información en cinco bloques de contenido, cada uno de ellos destinado a la reflexión de las preferencias y usos de un determinado tipo de tecnologías y medios de información y de comunicación: la televisión, la radio, Internet, el teléfono móvil y los medios impresos. Un último bloque se ha destinado a comparar las preferencias de los alumnos en tales tecnologías con respecto a otras que están presentes en jóvenes de estas edades.

6.3.1. La televisión y su uso

En el apartado anterior, pudimos comprobar que la totalidad del alumnado con NEE dispone al menos de un televisor en casa, e incluso encontramos que un 37,3% de los chicos cuenta con un televisor que ellos controlan en sus habitaciones. También comprobamos que este aparato es seleccionado por nuestros alumnos como regalo preferido en primer, segundo y tercer lugar, aunque, frente a otros aparatos seleccionados como regalos, el televisor se revela con un indicador de preferencia ponderado bajo. De acuerdo con esta primera aproximación, la televisión se manifiesta como el «medio estrella» de los hogares de los chicos con NEE de ESO de la región. No nos debe extrañar, pues, la gran influencia que sigue teniendo la televisión en los jóvenes, y cómo ésta puede considerarse, hoy por hoy, como uno de los determinantes más

importantes de sus comportamientos y, por tanto, de su sistema de creencias y de valores, por encima de otros medios más tradicionales como la radio o los medios impresos, u otros más innovadores como Internet. Sin embargo, esta influencia debe valorarse teniendo en cuenta una diversidad de factores que harán de ella que sea más o menos «formativa» (el tiempo que los alumnos destinan a ver la televisión, la franja horaria en la que la ven, los programas que siguen, la compañía que tienen para ver la televisión...). Analicemos algunos de estos factores diversos.

Hemos preguntado al alumnado si dispone de *televisión de pago* en sus casas. Un 29,3% nos ha contestado que sí y un 70,7% que no de los 58 alumnos que se han manifestado al respecto; no obstante, solamente 17 alumnos nos han indicado el tipo de suscripción a la televisión de pago que tienen en sus hogares. Tales suscripciones son: a Canal + y Satélite Digital, un 11,8% de las familias de los chicos; a Vía Digital, un 23,5%; a la televisión por cable (ONO, Wanadoo...), un 52,9%; y a Canal +, Satélite Digital y Vía Digital, un 11,8%. Las suscripciones a la televisión de pago en los hogares de estos alumnos son, por tanto, bajas, y las preferencias se decantan mayoritariamente hacia la televisión por cable.

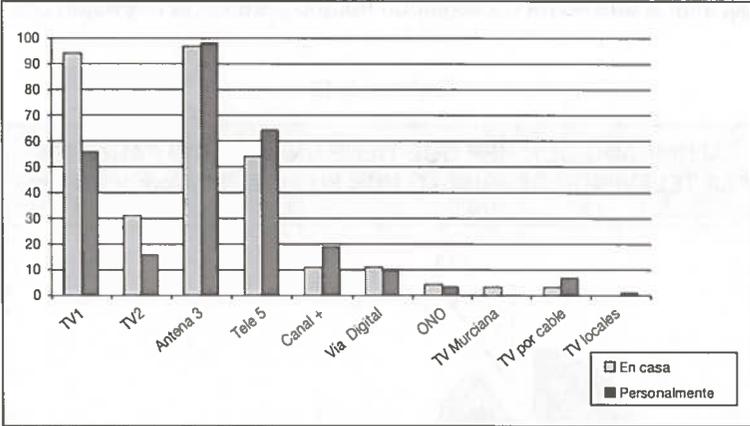
Consideramos interesante conocer, en opinión de los alumnos con NEE, cuáles son los tres *canales de TV que preferentemente se ven en sus casas y cuáles son sus tres canales preferidos*. Les preguntamos, y sus respuestas han sido tratadas calculando una puntuación ponderada según el orden de preferencia para cada uno de los canales seleccionados. Tales puntuaciones nos revelan que los canales que preferentemente se ven en casa de los alumnos son Antena 3 (97 puntos), TV1 (94 puntos), Tele 5 (54 puntos) y TV2 (31 puntos). A mucha distancia se encuentran Canal + y Vía Digital (cada uno con 11 puntos), ONO con 4 puntos, y Televisión Murciana y otras televisiones por cable con 3 puntos respectivamente. Las televisiones locales no han sido seleccionadas en ningún caso. Idénticas preferencias han manifestado los alumnos de la muestra global, a excepción de que, aunque poco, también sus familias son espectadoras de la televisión por cable.

Algunas pequeñas discrepancias observamos en los canales que prefieren ver los alumnos con NEE con respecto a los que preferentemente se ven en sus hogares (Gráfico 6.12). Los chicos coinciden en los tres canales que más prefieren ver con los que se ven

normalmente en sus casas, aunque con un orden diferente para TV1 y Tele 5. Estos chicos coinciden en sus preferencias personales con el canal que preferentemente se ve más en sus hogares: Antena 3 (98 puntos); sin embargo, mientras que en sus casas TV1 ocupa un segundo orden de preferencia, para ellos esta segunda preferencia recae en Tele 5 (64 puntos); TV1 —el canal que preferentemente se ve en segundo lugar en los hogares del alumnado—, lo prefieren en tercer lugar los chicos (56 puntos). Sin embargo, las preferencias televisivas de los estudiantes de la muestra general, sí coinciden totalmente con las de sus familias. ¿Es posible que el alumnado con NEE vea la televisión en casa de forma más independiente y solitaria que el resto de estudiantes?

GRÁFICO 6.12

PUNTUACIONES PONDERADAS DE LOS TRES CANALES DE TELEVISIÓN QUE PREFERENTEMENTE SE VEN EN LAS CASAS DEL ALUMNADO CON NEE Y DE LOS QUE ELLOS PREFIEREN PERSONALMENTE

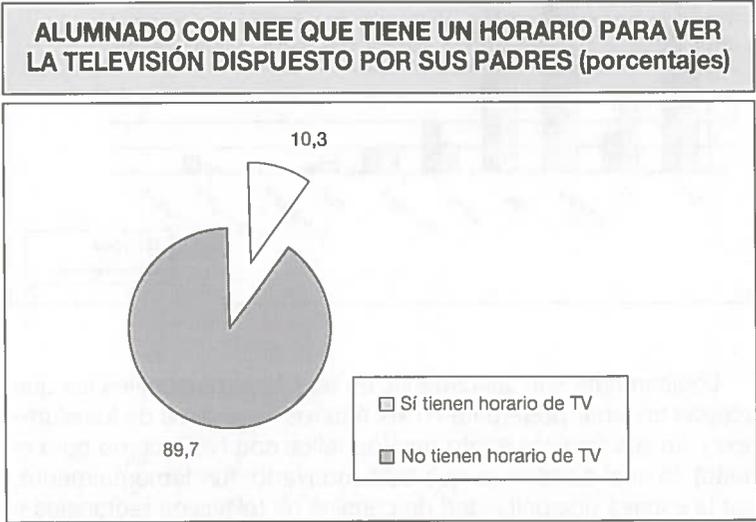


Lógicamente son las cadenas de televisión nacionales las que ocupan un lugar preferente en los hábitos televisivos de los alumnos y de sus familias (tanto para aquellos con NEE, como para el resto), lo cual pensamos que está motivado, fundamentalmente, por la escasa disponibilidad de canales de televisión regionales y

locales en nuestra Comunidad Autónoma, así como por el bajo porcentaje de alumnos que parece estar suscrito a algún tipo de televisión de pago (determinado, a su vez, por los niveles de ingresos de las familias). No obstante, si tenemos en cuenta este bajo porcentaje junto con las puntuaciones ponderadas que indican las preferencias de canal, observamos que los canales de televisiones de pago son muy altos, esto es, nos revelan que éstos se encuentran entre los más preferidos por los alumnos y sus familias, en concreto, Canal + y Vía Digital.

Nos han sorprendido las manifestaciones del alumnado con NEE respecto a si tienen un *horario para ver la televisión dispuesto por sus padres*, ya que solamente un 10,3% afirma que sí lo tiene y un 89,7% que no (Gráfico 6.13). Los chicos que dicen que han de respetar el horario dispuesto por sus padres son: uno de los tres alumnos con una NEE asociada a una discapacidad sensorial, dos de los ocho alumnos inmigrantes, dos de los dieciocho alumnos que contestan con una discapacidad psíquica y el único que responde con una discapacidad motórica. La totalidad del alumnado que participa en Programas de Diversificación Curricular o con una NEE asociada a dificultades de aprendizaje o X Frágil, afirma que no ha de seguir un horario para ver la televisión dis-

GRÁFICO 6.13



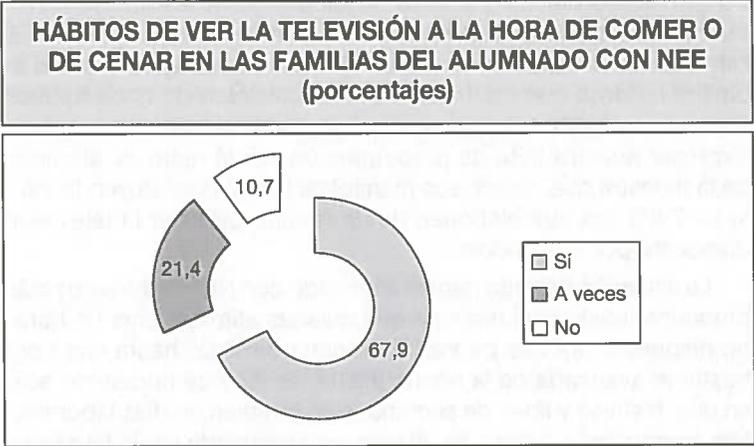
puesto por sus padres. Pensamos que es preocupante el hecho de que estos chicos y chicas no disponga de este horario, en cuanto que presentan unas características asociadas a sus NEE que pensamos hacen más necesaria que en sus iguales una disciplina paterna que contribuya a la adquisición de unos hábitos adecuados frente a la televisión. Ello, evidentemente, no quiere expresar nuestra falta de preocupación por el resto de alumnos de la muestra que, según sus manifestaciones, constituyen tan sólo un 7,3% los que disponen de un horario para ver la televisión dispuesto por sus padres.

La situación descrita para el alumnado con NEE se toma en más preocupante si consideramos que quienes afirman tener un horario dispuesto por sus padres, lo tienen permitido hasta una hora bastante avanzada de la noche (hasta las 22 y 23 horas), no sólo en días festivos y fines de semana, sino también en días laborales. Nos tranquiliza el hecho de que les esté permitido ver la televisión entre una y dos horas los días laborales, si bien los días festivos y fines de semana los padres son mucho más permisivos, ya que llegan a permitir a sus hijos ver la televisión en franjas de seis horas (de 17 a 23 horas) en un alumno con una discapacidad psíquica, y hasta de doce horas (de 10 a 22 horas) en otro alumno con una discapacidad sensorial.

A la vista de estos resultados nos asalta esta preocupación: ¿cuál será la situación del porcentaje tan elevado de alumnos que ha manifestado que no tiene un horario de televisión dispuesto por sus padres?, ¿se está convirtiendo el acto de ver la televisión en un acto individual y solitario del alumno, que le aleja cada vez más de los espacios de convivencia y de diálogo familiar?

El problema se agrava por el hecho de que un 67,9% de los alumnos con NEE manifiesta que en sus hogares siempre se *ve la televisión a la hora de comer o de cenar*, un 21,4% que se hace a veces, y solamente un 10,7% que nunca (Gráfico 6.14). Esta tendencia se observa igualmente en el comportamiento familiar de los estudiantes de la muestra general, ya que un 52,8% ve siempre la televisión durante las comidas o cenas, un 29,8% lo hace a veces, y un 17,4% nunca. Las comidas y las cenas suelen ser momentos compartidos por toda la familia; si durante los mismos se ve la televisión, ¿cuál es la cantidad y la calidad de la comunicación familiar?; esto es, ¿se dialoga?, y si se hace, ¿ofrece la televisión unidades de significado que faciliten a la familia el desarrollo de una comunicación constructiva y socializadora para los jóvenes?

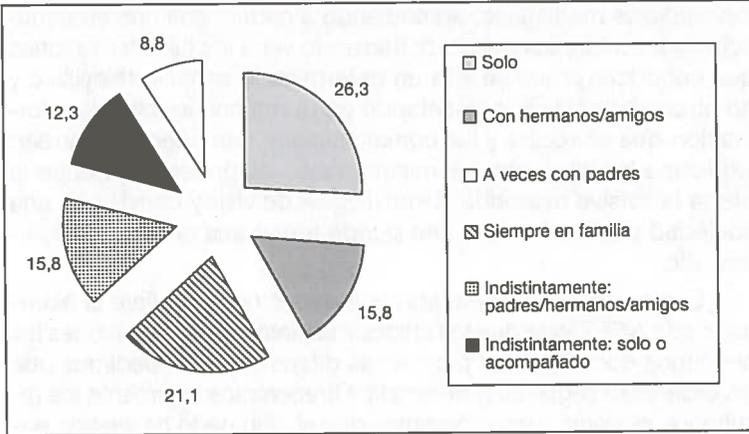
GRÁFICO 6.14



Otros hábitos del comportamiento familiar de los alumnos con NEE al ver la televisión en casa hacen referencia a *quién o quiénes los acompañan* y a la *situación que mejor describe lo que ocurre con el mando* de la televisión cuando toda la familia está sentada frente a ella. A juicio de los alumnos, tal como refleja el Gráfico 6.15, un 26,3% ve sus programas favoritos de televisión siempre solo, un 64,9% los ve acompañado y un 8,8% lo hace indistintamente solo o acompañado. Es obvio que la mayoría de nuestros jóvenes no están solos ante la televisión, pero ¿quienes les acompañan?; parece que es algún miembro de la familia (padres o hermanos) quien suele hacerlo. Los resultados revelan que la compañía más frecuente entre nuestros jóvenes cuando ven sus programas favoritos de televisión son: «a veces con padres» (21,1%), siempre en familia (15,8%), con hermanos o amigos (15,8%), o indistintamente con padres, hermanos o amigos (12,3%). Esta información, nos hace ser un poco más optimistas en lo que respecta a los hábitos del alumno al ver la televisión, en cuanto que ésta constituye una experiencia de convivencia familiar, pero podríamos plantearnos las mismas reflexiones anteriores: ¿existe diálogo familiar?, ¿qué tipo de diálogo?; siendo optimistas podríamos pensar en un diálogo formativo y no sólo recreativo (aunque éste sea también importante), sobre los contenidos de los programas de televisión preferidos por el alumnado con NEE. No obstante, son muchos los alumnos que manifiestan ver la televisión solos, o indistintamente solos o acompañados (un 35% aproximadamente).

GRÁFICO 6.15

COMPañÍA DE ALUMNADO CON NEE CUANDO VE SUS PROGRAMAS FAVORITOS DE TELEVISIÓN (porcentajes)



Respecto a la situación que, según el alumnado con NEE, mejor describe lo que ocurre con el mando cuando toda la familia está viendo la televisión, es la de los padres o madres que hacen uso normalmente del mando (un 40,4% frente al 37,4% del resto de alumnos). Otro 15,8% de los alumnos con necesidades especiales reconoce que el mando lo tienen ellos, y un 8,8% que lo tienen sus hermanos. En los estudiantes de la muestra global, es un 14% quienes afirman que controlan ellos mismos el mando y un 10,1% los que dicen que lo hacen sus hermanos. Sólo en un 21,1% de las familias de los chicos con NEE se decide entre todos qué cadena van a ver, aunque también es cierto que son menos los alumnos que afirman que en sus casas se pelean por tener el mando (14%). Ambos porcentajes son similares o coinciden en el caso del resto de estudiantes (24,5% y 14%).

Lo cierto es que existe una tendencia clara, tanto en los hogares de los estudiantes con NEE como en el resto, a que la comunicación esté mediatizada por el medio televisión, siendo muchos los ratos en los que estos jóvenes son espectadores solitarios y aislados del resto de los miembros del sistema familiar; este comportamiento conduce a un deterioro importante del diálogo y de la

convivencia familiar (Tedesco, 2000). Se hace necesario, pues, incentivar modos de consumir la televisión que sean educativos en el contexto familiar de los estudiantes de la ESO de la Región de Murcia, con medidas tales como las que apunta Alcover (2002): adoptando la costumbre de seleccionar juntos —padres e hijos— los espacios mediáticos, aprendiendo a ceder cada uno en beneficio de los intereses del resto; haciendo ver a los hijos las razones que conducen a que se elija un determinado espacio televisivo y no otros alternativos; comentando de forma constructiva la información que se recibe y las consecuencias que pueden acarrear; explicar a los hijos cómo el mismo hecho de poder elegir entre la oferta televisiva responde al «privilegio» de vivir y convivir en una sociedad plural en la que uno puede tomar sus propias decisiones, etc.

¿Cuáles son los programas de televisión que prefiere el alumnado con NEE? Para que los chicos manifestaran sus opiniones les ofrecimos doce tipos de programas diferentes y les pedimos que los ordenaran según su preferencia. Ofreceremos solamente los resultados relativos a los programas que el alumnado ha elegido entre los tres primeros lugares como sus favoritos. Tales resultados se reflejan en la Tabla 6.2. Encontramos que los programas que más prefieren entre los tres primeros son los de cine o las películas (92,3%), los musicales (87,1%), las teleseries (70,3%), los de humor (66,7) y los deportivos (63,7%). Por otra parte, los que menos prefieren son los programas de debate (14,2%) y los magazines (23,1%).

En la Tabla 6.2 también se puede observar que los jóvenes de la muestra global se inclinan por las mismas preferencias que los que tienen asociada algún tipo de NEE; esto es, ambos grupos coinciden en sus gustos e intereses televisivos. Ello pone de manifiesto, cómo las tecnologías y los medios de comunicación están en la vida de la totalidad de nuestros jóvenes, ejerciendo una influencia homogeneizadora e igualadora entre ellos, haciéndoles partícipes de la cultura y del mundo de significados globalizador que esta generación vive en la sociedad actual de la información y de la comunicación. Sin embargo, esto no implica que el diseño del medio televisivo sea un medio igualador o compensador de las desigualdades. Un diseño inclusivo o un «diseño para todos» ha de contemplar, entre otros aspectos, la adaptación del medio a las peculiaridades o necesidades de todos. Tecnológicamente no parece que haya problemas para hacerlo. Tanto el

aparato televisión como el medio televisivo han demostrado ya que no hay problemas para diseñar programas destinados a determinados colectivos con necesidades especiales, o subtítular una película o programa de televisión, o simultanear el lenguaje hablado con el lenguaje de signos, o aumentar el tamaño de las imágenes. Pero estos casos siguen siendo casi anecdóticos y este gran colectivo apenas tiene presencia, ni respuestas específicas. La televisión, por ejemplo, continúa subtítulando sólo algunos programas y películas, cuando podría hacerse con toda la programación; las carencias son muchas más, pero los casos ejemplificados sirven para poner de manifiesto que si tales adaptaciones no se llevan a cabo, no es porque requieran nuevos avances tecnológicos; una vez más, la tecnología está. Faltan normativas que obliguen a realizarlo o mentalidades que lo pongan en marcha (Alba, 1998).

Asimismo, en los medios de comunicación y particularmente en la televisión, aparecen programas, personajes y personas con alguna discapacidad o dedicados a alguno de estos colectivos. También son escasos estos esfuerzos, que podrían contribuir en mucho a la reivindicación de las necesidades de los que están en una mayor desventaja sociocultural, a la sensibilización social de las problemáticas que nos rodean, al cambio de actitudes y valores frente a las mismas o frente a determinados colectivos, al aprendizaje de nuevas capacidades, etc.

Aunque todos seamos capaces de contemplar la televisión como un enemigo a combatir —quita horas de lectura y de estudio a los jóvenes, incita comportamientos violentos, evita el diálogo y la convivencia familiar..., y en ello haya mucho de verdad—, nos resistimos a ver la otra cara alternativa, no menos cierta: que la televisión sea una herramienta mediadora de los aprendizajes dentro y fuera del contexto familiar.

A estas mismas reflexiones nos llevan también los siguientes resultados. Preguntamos al alumnado con NEE cuáles eran sus tres programas favoritos de la oferta televisiva actual y de la del año pasado. La variabilidad de respuestas ha sido muy alta y los programas también muy diversos, ya que hay de todos los tipos citados en el párrafo anterior. Los porcentajes acumulados de tales programas nos revelan que los tres programas favoritos por un porcentaje más alto de alumnos de la oferta actual son *Los Simpson* (49,9%), *Operación Triunfo* (44,9%) y *Al salir de clase* (21,5%). En

TABLA 6.2

TIPO DE PROGRAMAS PREFERIDOS POR EL ALUMNADO CON NEE Y POR EL RESTO			
Tipo de programas	Porcentajes parciales según el orden de preferencia. Alumnos con NEE	Porcentajes acumulados de los tres órdenes de preferencia. Alumnos con NEE	Porcentajes acumulados de los tres órdenes de preferencia. Alumnos de la muestra global
Deportivos	27,3 (1º) 18,2 (2º) 18,2 (3º)	63,7	70,1
Noticias/ Informativos	37,5 (1º) 6,3 (2º) 6,3 (3º)	50,1	43,4
Documentales	23,1 (1º) 7,7 (2º) 7,7 (3º)	38,5	47,7
Musicales	54,8 (1º) 22,6 (2º) 9,7 (3º)	87,1	87,5
De debate	7,1 (1º) 0,0 (2º) 7,1 (3º)	14,2	33,8
De humor	14,3 (1º) 38,1 (2º) 14,3 (3º)	66,7	80,1
De cine, películas...	30,8 (1º) 41,0 (2º) 20,5 (3º)	92,3	90,8
Teleseries	14,8 (1º) 22,2 (2º) 33,3 (3º)	70,3	80,8

Magazines	7,7 (1º) 7,7 (2º) 7,7 (3º)	23,1	38,6
Concursos	8,7 (1º) 4,3 (2º) 39,1 (3º)	52,1	58,6
Dibujos animados	10,0 (1º) 30,0 (2º) 15,0 (3º)	55,0	50,6
Reality-shows	19,0 (1º) 28,6 (2º) 14,3 (3º)	61,9	51,5

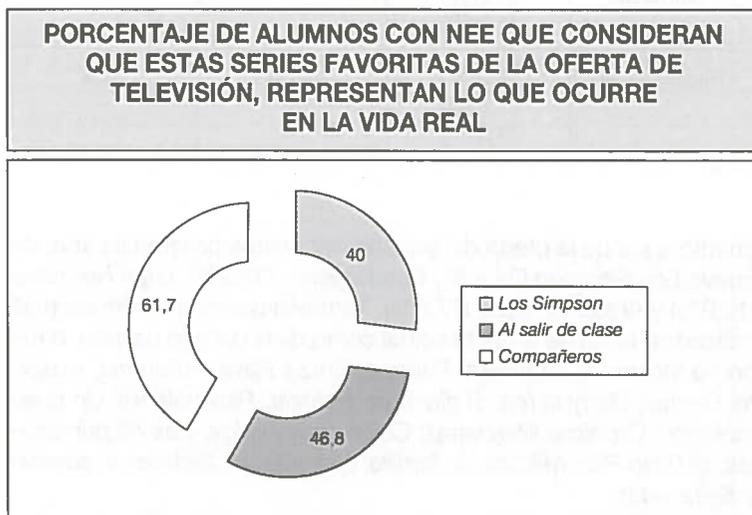
cuanto a los de la oferta del pasado año, estos programas son, de nuevo *Los Simpson* (34,4%), *Compañeros* (32,2%), *Gran Hermano* (19,9%) y *Al salir de clase* (17,8%). También destacan entre los más indicados, tanto de la oferta actual como de la del año pasado, otros como *Música sí*, *La niñera*, *Policías*, *Cruz y Raya*, *Futurama*, *Hospital Central*, *Betty la fea*, *El diario de Patricia*, *Pasapalabra*, *Un paso adelante*, *Crónicas Marcianas*, *Caiga quien caiga*, *Los 40 principales*, *El Gran Prix*, *Médico de familia*, *Periodistas*, *Siete en el paraíso* y *Siete vidas*.

El análisis comparativo de las preferencias televisivas del alumnado con NEE citadas con respecto a las que manifiestan los estudiantes de la muestra global, revela que son idénticas. Tanto unos como otros, se decantan por destacar dos programas con récord de audiencia en lo que fue la oferta actual (*Operación Triunfo*) y pasada (*Gran Hermano*). El resto de programas, también son series o programas de éxito. Observamos, asimismo, que las preferencias de unos y otros alumnos, vuelven a reafirmarse con la selección de las teleseries entre sus programas preferidos (*Los Simpson*, *Al salir de clase*, *Compañeros*, *Siete vidas*, *Policías*, *Médico de familia*, *Un paso adelante...*), con programas musicales (*Operación Triunfo*, *Los 40 principales*, *Música sí...*) y con los reality-shows (*Gran Hermano*).

De esta información, lo que nos preocupa y que viene a confirmar lo que ya apuntamos en páginas anteriores, es el hecho de que

la mayoría de los programas favoritos elegidos por un mayor número de alumnos se emitan en días laborales de la semana, en una franja horaria de noche (a partir de las 9:30 horas hasta bien entrada la noche y la madrugada) e, incluso, alguno de ellos recomendado para mayores de 18 años (pensemos, por ejemplo, en uno de los señalados entre los más preferidos por ambos grupos de alumnos: *Crónicas Marcianas*).

GRÁFICO 6.16



Por otro lado, pensamos en tres *series conocidas* y ya hemos comprobado que «favoritas» por los alumnos con NEE para que nos dijeran si, en su opinión, *reflejan lo que sucede en la vida real*. De las tres series apuntadas, un 61,7% de los alumnos considera que *Compañeros* refleja lo que ocurre en la vida real, un 46,8% también lo piensa de la teleserie *Al salir de clase* y otro 40% lo estima así para el caso de *Los Simpson* (Gráfico 6.16). Aunque, en líneas generales, los estudiantes con NEE consideran que las tres series plasman lo que sucede en la vida real, son más los que se inclinan al sostener esto con series que están protagonizadas por actores reales y no tanto animados, que viven sus historias en su propia cultura (la española), con edades similares o próximas a las suyas, y que experimentan situaciones cotidianas como ellos en

contextos reales (el centro educativo, sus hogares, la pandilla de amigos o compañeros de clase, la convivencia con la familia y los profesores, etc.).

Las películas también se encuentran entre los programas siempre preferidos entre los tres primeros por un alto porcentaje de los alumnos con NEE; pero, ¿cuáles son los géneros de películas que prefieren? Para responder a esta pregunta, hemos obtenido una puntuación que se ha ponderado atendiendo al orden de preferencia que el alumno ha asignado a cada uno de los géneros de películas. Tales puntuaciones ponderadas nos revelan que las películas que los alumnos prefieren ver son, en primer lugar, las de «Comedia/Humor» (76 puntos) y, en segundo lugar, las películas de «Miedo/Terror» (63 puntos). Le siguen a distancia las «Románticas/Amor» (48 puntos), las de «Aventura/Ciencia ficción» (44 puntos), las de «Acción/Bélicas» con 40 puntos, y las de «Suspense/Intriga» con 35 puntos.

Para confirmar estos resultados, les pedimos que nos indicasen las tres películas que más les ha gustado de todas las que habían podido ver a lo largo de su vida. La variabilidad y géneros de películas que más han gustado al alumnado con NEE son amplios. Los porcentajes acumulados de las películas que señalan entre las tres primeras que más les ha gustado son las tituladas *Titanic* (29,7%), *Gladiator* (17,8%) y *Scary Movie* (12,4%). A poco más de cinco puntos de distancia de esta última se revelan las películas *La vida es bella*, *Bar Coyote*, *Pearl Harbour*, *Sesenta segundos* y *Final Fantasy*. Por último, señalan también como sus preferidas, las películas cuyos títulos son *La momia* (5%) y «Solo en casa» (4,5%) en cualesquiera de sus versiones.

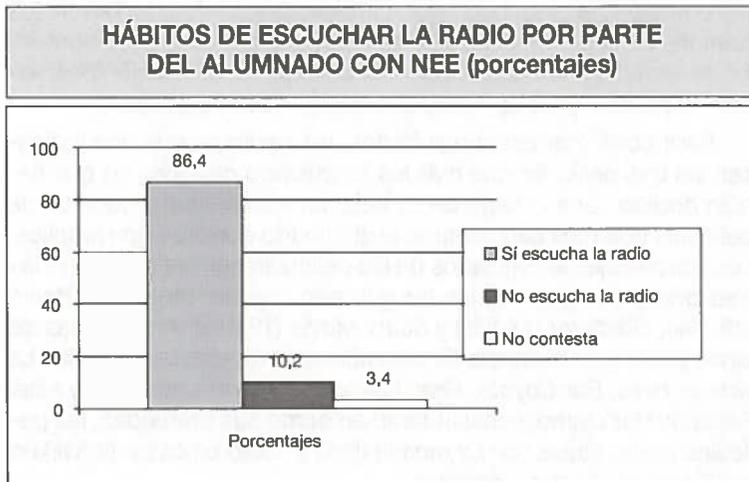
6.3.2. La radio y su utilización

Ya pudimos comprobar que el radiocasete es el regalo menos preferido por el alumnado con NEE, aunque un 81,4% de los mismos cuenta con, al menos, uno de ellos en sus hogares, y un 33,3% con uno o dos en sus propias habitaciones. También las mini cadenas o cadenas están presentes entre el equipamiento de los hogares (76,3%) y de las habitaciones de nuestros jóvenes (47,5%); y lo que es más importante, estos aparatos figuran entre los regalos preferidos por ellos, aunque sea con un nivel de preferencia moderado. A la luz de estas manifestaciones, el alumnado con NEE cuenta en

sus casas con las condiciones necesarias para escuchar la radio. De hecho, un 86,4% manifiesta explícitamente que *escucha la radio*, un 3,4% no contesta a esta pregunta y un 10,2% reconoce que no escucha la radio (Gráfico 6.17).

Para profundizar en las preferencias y uso que el alumnado con NEE hace de la radio, les preguntamos por las *emisoras de radio que se escuchan preferentemente* en sus hogares y las que ellos mismos escuchan.

GRÁFICO 6.17



Los resultados de la Tabla 6.3. nos muestran que un 34% de los alumnos desconoce qué emisora de radio se escucha preferentemente en sus casas, e incluso un 10,5% no conoce la emisora que ellos mismos escuchan. El 66% de alumnos sí conoce, por tanto, las emisoras de radio que se escuchan en sus hogares, siendo las que preferentemente se oyen las emisoras nacionales; en concreto, la SER, la COPE, Onda Cero y Radio Nacional (32%). Les siguen las locales (26%) y las regionales (Onda Regional con un 8%). De las cuatro emisoras nacionales, las más escuchadas son: Onda Cero (14%), la COPE (8%), la SER (6%) y Radio Nacional (4%).

TABLA 6.3

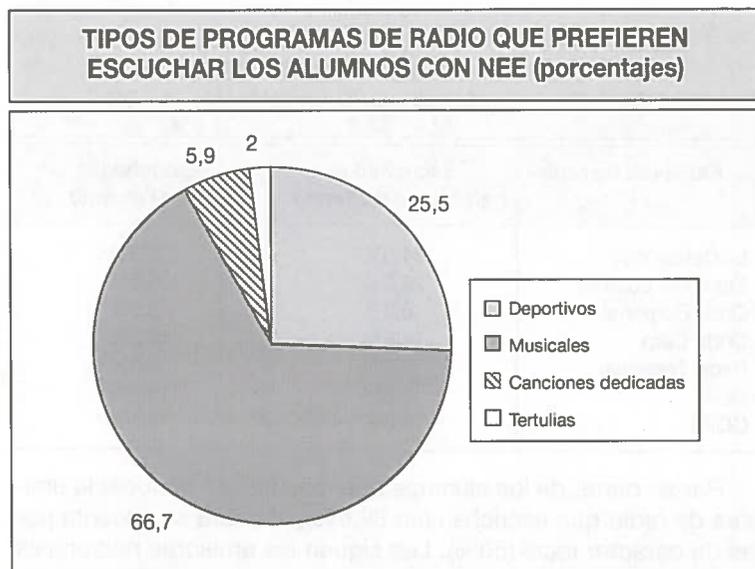
EMISORAS DE RADIO QUE PREFERENTEMENTE SE SINTONIZAN EN LOS HOGARES DE LOS ALUMNOS CON NEE, Y EMISORAS QUE ESCUCHAN ELLOS		
Emisoras de radio	Escuchadas en casa del alumno	Escuchadas por el alumno
Lo desconoce	34,0%	10,5%
Emisoras Locales	26,0%	50,0%
Onda Regional	8,0%	5,3%
Onda Cero	14,0%	13,2%
Radio Nacional	4,0%	2,6%
SER	6,0%	13,2%
COPE	8,0%	5,3%

Por su parte, de los alumnos que manifiestan conocer la emisora de radio que escuchan (un 89,5%), la mitad se decanta por las de carácter local (50%). Les siguen las emisoras nacionales (34,3%) y las regionales (Onda Regional para un 13,2%). De las emisoras de carácter nacional, son la SER y Onda Cero las más escuchadas (13,2% respectivamente), y la COPE y Radio Nacional las menos (8% y 4%).

Por tanto, los alumnos con NEE suelen sintonizar más las emisoras locales que el resto de los componentes de sus familias, y cuando sintonizan una emisora nacional, es la SER u Onda Cero, mientras que en sus casas es esta última preferentemente o la COPE.

Nos interesaba conocer qué *tipo de programas de radio* escucha el alumnado con NEE preferentemente. Tal y como refleja el Gráfico 6.18, de los 51 alumnos que manifiestan que sintonizan alguna emisora de radio con mayor o menor frecuencia (un 86,4%), sus preferencias se inclinan muy por encima del resto por los programas musicales (66,7%). Les siguen los programas deportivos (25,5%), y a mucha distancia, los programas de canciones dedicadas (5,9%) y las tertulias (2%). Ningún alumno ha seleccionado los programas informativos de las emisoras de radio que escuchan. Entre preferencias en cuanto al tipo de programas de radio que escuchan, los alumnos coinciden con las que mostraban entre el tipo de programas de televisión preferidos, como ya pudimos comprobar en el apartado anterior: musicales y deportivos.

GRÁFICO 6.18



6.3.3. Internet y su uso

Como afirma García Carrasco (2002), la digitalización de la sociedad se está produciendo de una forma muy acelerada:

«De hecho, no hace mucho tiempo los ordenadores eran concebidos como herramientas de cálculo que sólo podían ser operados por ingenieros o matemáticos. Sin embargo, a lo largo de las últimas tres décadas se ha ampliado de manera asombrosa (...) Con la llegada de los ordenadores personales, lo digital se generalizó al ámbito de la empresa, la academia y el hogar. La convergencia de la informática y los sistemas de las redes generan Internet provocando un cambio todavía mayor ya que tal y como plantea Castells, la especificidad de Internet es que constituye la base material y tecnológica de la sociedad en red, es la infraestructura tecnológica y el medio organizativo que permite el desarrollo de una serie de nuevas formas de relación social que no tienen su origen en Internet, que son fruto de una serie de cambios históricos pero que no podrían desarrollarse sin la red» (idem: 30).

En esta misma línea, Roe (1996: 7) afirma que las telecomunicaciones están determinando la forma de construirse la sociedad en muchos de sus ámbitos, de tal manera que van *«modificando hábitos y costumbres, y cambiando los tradicionales comportamientos y formas de trabajar, de disfrutar del ocio e incluso, de acceder a la información y la cultura»*.

No obstante, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, la educación juega un papel preponderante. En este contexto, una de las prioridades de la Unión Europea desde la cumbre de Lisboa celebrada en el año 2000, es superar la brecha tecnológica que nos permita avanzar hacia una economía del conocimiento y reducir las distancias que nos separan con EEUU y Japón. Para ello, se consensuaron diferentes medidas de las que destacan las directamente relacionadas con la educación, que todas las escuelas de la UE tuvieran acceso a Internet a finales del año 2001, y que todo el profesorado necesario estuviera preparado para enseñar el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación y el uso de Internet (García Garrido, 2002).

Las posibilidades de comunicación e información vía Internet o correo electrónico, constituyen para las personas con NEE un cambio fundamental constructivo en sus vidas, no sólo por el hecho de tener acceso a esta información o servicios, que ya de por sí es importante, sino por las consecuencias para estas personas en cuanto a las posibilidades que les abren de formación y/o desarrollo personal, social y profesional. De este modo, nos encontramos ante la necesidad de facilitar el acceso al conocimiento, la comunicación y la información a través de los medios informáticos a todas aquellas personas que presentan discapacidades o necesidades especiales, al igual que al resto de personas. Es ya una evidencia que el ordenador se ha convertido en un instrumento de información y de comunicación muy valioso en el campo educativo, aunque en el ámbito de las necesidades educativas especiales tenemos la responsabilidad de considerar, por una parte, los distintos accesorios existentes que facilitan el acceso a las personas con discapacidades y por otra, las posibilidades reales de éstas para acceder a los medios informáticos (Navarro, 2002).

Pese a que en el mercado se hayan facilitado muchas adaptaciones y ayudas técnicas para las que las personas con NEE tengan acceso a los medios informáticos (ratones y teclados adapta-

dos, sistemas de reconocimiento de voz más precisos con predicción de palabras, interfaces que permiten el funcionamiento del PC y el software utilizando un sistema simplificado por barrido y selección, punteros, férulas, impresoras de Braille, tableros de conceptos, lectores de texto, imágenes y gráficos...), hoy por hoy, tanto la formación como la adaptación del sistema informático a las características y necesidades de estas personas, son todavía un escollo que hay que superar (Alba, 1998). Por tanto, es responsabilidad de educadores y técnicos (Navarro, 2002: 9):

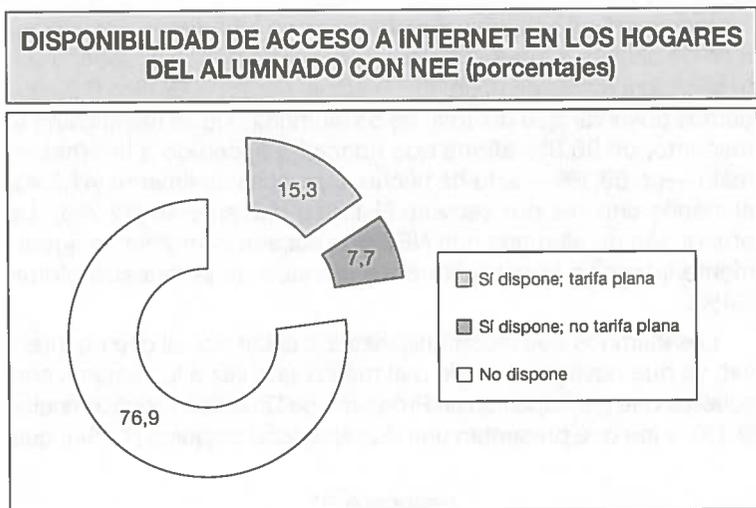
«Facilitar el acceso a los medios informáticos a todas aquellas personas que presentan discapacidad, con la intención de evitar que éstos constituyan una barrera para ellos y por tanto puedan convertirse en un elemento más de frustración para estas personas. Así, en el ámbito de la atención a la diversidad, el uso del ordenador debe entenderse como un recurso valioso al servicio de las personas con discapacidad, entendiéndose que el ordenador es el que debe adaptarse al usuario y no el usuario al ordenador».

En este contexto, nos preguntamos, los alumnos con NEE de esta investigación, ¿disponen de un ordenador en casa para su uso personal? ¿Tienen acceso a Internet desde casa? ¿Y desde otros espacios sociales y escolares? ¿Para qué utilizan Internet? En definitiva, ¿los alumnos con NEE forman parte activa y están integrados dentro de la sociedad en la que viven, cada vez más digitalizada? Somos conscientes de que las respuestas a estas preguntas van a estar «sesgadas» en cuanto que no partimos de un conocimiento de las adaptaciones de los recursos informáticos de los que dispone el alumnado a sus características y necesidades particulares, ni de otras dificultades que pudieran entorpecer su accesibilidad a tales medios.

Solamente un 23,1% de los 52 alumnos con NEE que responden, dispone de *acceso a Internet en sus hogares*; esto es, un 76,9% no tiene este servicio en casa. Quienes sí cuentan con Internet, el 63,6%, tiene contratada una *tarifa plana*, y no la tiene un 36,4% (Gráfico 6.19). Así, más de la mitad de los alumnos que pueden navegar por Internet en sus casas, parece que lo hacen en tiempos prolongados. Atendiendo a la tipología de NEE asociada a nuestros alumnos, son los chicos X Frágil, los inmigrantes y los que presentan dificultades de aprendizaje quienes no disponen en ningún caso de acceso a Internet en sus hogares; quienes cuen-

tan con este servicio son los jóvenes que participan en un Programa de Diversificación Curricular (33,3%) y los que presentan una discapacidad psíquica (50%), sensorial o motórica (8,3%).

GRÁFICO 6.19



Estos resultados son coherentes si tenemos en cuenta el porcentaje de alumnos con NEE que vimos cuentan en sus hogares con un ordenador. Poco más de la mitad se encuentra en esta situación (59,3%), aunque son muchos menos los que los tienen a su disposición personal en sus habitaciones (un 18,6%). Teniendo en cuenta estos datos junto con el hecho de que la disponibilidad de ordenador no implica necesariamente la posibilidad de acceso a Internet, resulta evidente que sean poco más del 20% quienes disponen en sus hogares de acceso a Internet. Este puede que sea, entre otros, el motivo que lleve a los alumnos a preferir como «regalo estrella» un ordenador.

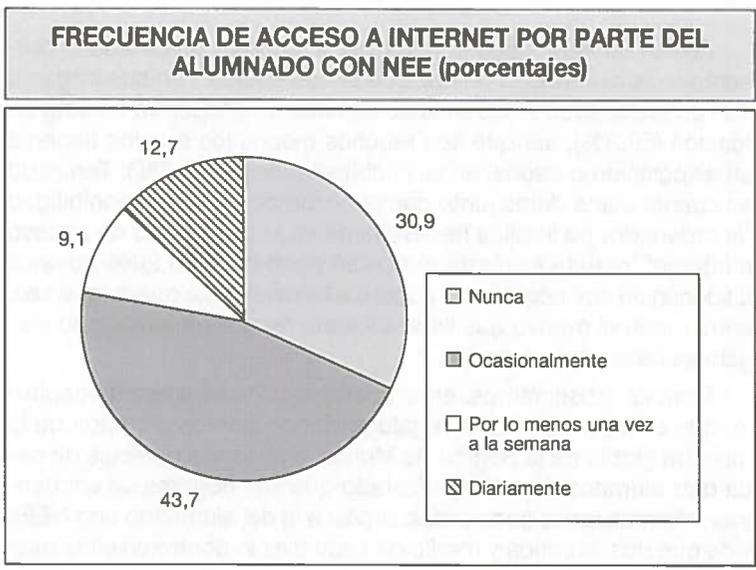
También observamos, en el apartado 6.2. del presente capítulo, que el ordenador es el regalo preferido por los alumnos de la muestra global de la Región de Murcia, a pesar de que seis de cada diez alumnos hayan manifestado que sus hogares se encuentran informatizados (proporción similar a la del alumnado con NEE), y de que dos alumnos y medio de cada diez lo controlen ellos mis-

mos desde sus habitaciones, proporción bastante inferior a la del alumnado con NEE (uno con nueve de cada diez jóvenes aproximadamente). Por tanto, a nivel del contexto familiar, encontramos una pequeña brecha generacional en cuanto al uso que unos alumnos y otros hacen del medio informático, en detrimento de los jóvenes con NEE.

Independiente de que el alumnado con NEE tenga posibilidad o no de acceso a Internet en sus casas, éste puede acceder a este servicio a través de diferentes medios. Así, en el Gráfico 6.20 podemos observar que del total de 55 alumnos que se manifiestan al respecto, un 30,9% afirma que nunca ha accedido a Internet; el resto —un 69,1%— sí lo ha hecho, bien ocasionalmente (47,3%), al menos una vez por semana (9,1%) o diariamente (12,7%). La proporción de alumnos con NEE que accede a Internet es ligeramente inferior a la del resto del alumnado de la muestra global (74%).

Los alumnos que más familiarizados están con el uso de Internet, ya que navegan a diario o al menos una vez a la semana, son aquellos que participan en un Programa de Diversificación Curricular (9,1%) y los que presentan una discapacidad psíquica (7,2%), que

GRÁFICO 6.20



también coinciden con quienes más lo hacen ocasionalmente (26,9% y 9,1% cada uno de los dos grupos). No obstante, también son muchos los alumnos con una discapacidad psíquica los que manifiestan que no navegan nunca por Internet (12,8%), así como los inmigrantes (con idéntico porcentaje). Quienes en ningún caso han navegado nunca por Internet son los chicos que presentan una NEE asociada a X Frágil.

En cualquiera de los dos casos —alumnos con NEE y sin ellas—, las proporciones citadas, revelan que los alumnos de la Región de Murcia están muy por encima de las medias españolas y europeas en cuanto al uso del ordenador. Según el *Eurobarómetro de octubre de 2000*, sólo un 30,9% de los españoles utiliza el ordenador, distanciándose de los europeos en casi diez puntos por debajo (40,5%). Los jóvenes murcianos, según sus manifestaciones, se ubican a la par de los países europeos más aventajados en el uso del ordenador (Suecia, Dinamarca y Holanda con más del 63% de usuarios informáticos)⁷.

Idéntica situación de ventaja viven los alumnos de la ESO murcianos —con o sin NEE—, en lo que respecta a las cifras del número de usuarios de Internet que ofrece el *Eurobarómetro de febrero de 2001*⁸. Según esta fuente, España, con un 22,5% de usuarios, se encuentra por debajo de la media europea que es del 31,1% de usuarios. Nuestros alumnos superan en mucho a estos porcentajes, por lo que están contribuyendo de forma decisiva a acortar distancias respecto a los países europeos más aventajados (de nuevo, Suecia, Dinamarca y Holanda con más del 53% de usuarios de Internet). Estos datos coinciden con los aportados en el *Estudio General de Medios*, correspondiente a los tramos de octubre-noviembre de 2000 y febrero-marzo de 2001⁹, así como con el *Barómetro de septiembre de 2000 del Centro de Investigaciones Sociológicas*¹⁰. Según el primer estudio, el 20% de las personas españolas consultadas, manifiesta que accede a Internet, y el

⁷ *Eurobarómetro de octubre de 2000: Usuarios de ordenador*. Citado por García Carrasco (2002).

⁸ *Eurobarómetro de febrero de 2001: Usuarios de Internet*. Citado por García Carrasco (2002).

⁹ Estudio General de Medios (EGM), 10 Ola 2001. Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación <<http://www.aimc.es>>

¹⁰ *Barómetro de septiembre de 2000*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) <http://www.cis.es/baros>

19,8% declara haberlo hecho durante el último mes. El barómetro del CIS, por su parte, revela que sólo un 17% de los españoles sabe lo que es Internet y lo utiliza, y un 60% sabe lo que es pero no lo utiliza. A partir de estos datos, nuestras reflexiones nos conducen a plantearnos estos interrogantes: si los porcentajes de alumnos con NEE y sin ellas de la Región de Murcia que usan y acceden a Internet, superan con creces a los porcentajes medios españoles y europeos, ¿estos jóvenes están contribuyendo a abrir y agrandar una brecha generacional en la sociedad digitalizada de la información con respecto a los adultos? La respuesta parece ser positiva:

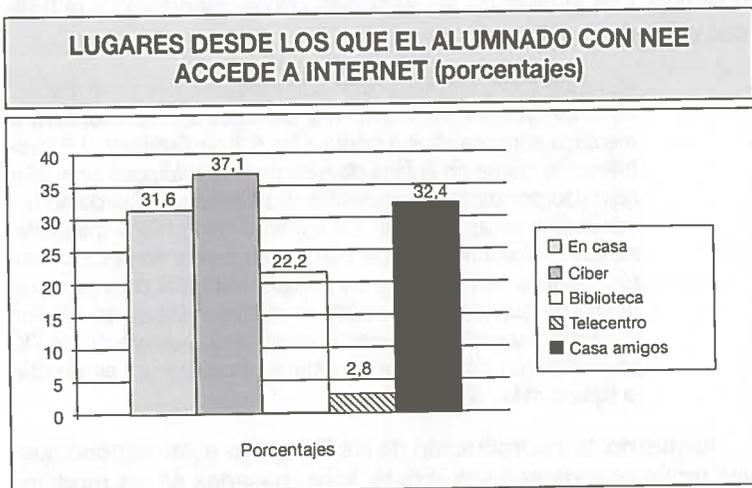
«El uso de las tecnologías en la vida profesional y cotidiana está suponiendo una alteración muy importante en los parámetros temporales, espaciales y en los propios contenidos. Por este motivo, los adultos estamos viéndonos sometidos a modificaciones muy importantes en nuestras formas de acceso a la información, al conocimiento, a las relaciones, a la distribución del tiempo, el espacio, etc. Estas transformaciones nos conducen a una sensación de "debilidad" y de falta de autoridad respecto a los niños y los jóvenes. Los adultos ya no se ven como los que "saben" sino que las nuevas generaciones dominan aspectos de la vida cotidiana que nosotros no conocemos. Esta diferencia generacional es tan insólita que está modificando el mundo escolar y laboral» (García Carrasco, 2002: 31).

Los alumnos murcianos con NEE —casi a la par que el resto de alumnos de la muestra—, utilizan el ordenador y acceden a Internet; pero, ¿tienen ellos que adaptarse al medio informático o, por el contrario, el medio informático se ha adaptado a sus características y necesidades? Nosotros nos inclinamos a pensar que probablemente sean ellos los que tienen que adaptarse al medio. Aunque no tengamos datos para verificar esta suposición, los resultados siguientes parecen apoyarla. Si, como veremos, una alta proporción del alumnado con NEE de la Región de Murcia accede a Internet desde espacios públicos, y nuestra experiencia nos permite observar que tales espacios no disponen de recursos informáticos adaptados, parece que el medio informático se constituye para estos chicos en un medio en sí mismo, y no realmente en un medio al servicio de la integración y la igualdad de oportunidades. A un plazo más o menos corto, ¿puede conducir esta situación de desigualdad, a la exclusión social del alumnado con NEE?

¿Desde dónde acceden a Internet los alumnos con NEE? El Gráfico 6.21 nos muestra que éstos preferentemente lo hacen desde algún ciber (37,1%), desde la casa de sus amigos (32,4%), desde sus propias casas (31,6%) o desde una biblioteca/casa de cultura (22,22%). Muy pocos acceden a Internet en algún telecentro gratuito (2,8%) y ninguno navega desde los centros educativos en los que se encuentran escolarizados. Cabe destacar, asimismo, que la totalidad de los alumnos que manifestó que tenía posibilidad de acceder a Internet desde sus hogares, de hecho lo hace (los datos son coherentes en este sentido).

Con respecto a la muestra general de alumnos, observamos estas diferencias. Mientras que la mayoría del alumnado con NEE hemos observado que accede, en este orden, desde los ciber, las casas de sus amigos y sus propios hogares; el resto de los alumnos lo hace desde sus propias casas (47,6%), los hogares de sus amigos (35,5%) y los ciber (28,8%). El hecho de que los alumnos de la muestra global accedan a Internet más desde sus casas que los alumnos con NEE, puede deberse no tanto a que en las casas de los primeros estén más conectados a Internet (ya vimos que las diferencias no eran muy significativas), sino a la menor permisividad por parte de los padres del alumnado con NEE a que éstos utilicen los ordenadores de casa.

GRÁFICO 6.21



Otra diferencia importante que hemos encontrado, es que la proporción de alumnos con NEE que utiliza las bibliotecas o centros culturales para navegar por Internet, prácticamente se duplica con respecto al resto del alumnado (22,2% frente a 11,9%). También nos parece interesante destacar que, mientras un 18,3% de los alumnos de la muestra general accede a Internet desde los centros educativos a los que acude, ningún alumno con NEE lo hace. A pesar de que los alumnos de la muestra global accedan a Internet muy poco desde la escuela, ¿a qué se debe esta situación discriminatoria que parece viven los alumnos con necesidades especiales? Probablemente los medios informáticos de los centros educativos no estén adaptados a las características y necesidades del alumnado que se encuentra integrado en ellos, y con ello no se está facilitando la integración real de estos jóvenes en igualdad de condiciones y oportunidades. Quizá la escuela esté contribuyendo de este modo a la exclusión de los alumnos con necesidades especiales de la sociedad de la información, no haciéndoles partícipes de la misma de una forma activa. Es probable que no se estén utilizando los recursos informáticos disponibles en los centros educativos como mediadores de los nuevos aprendizajes que demanda la sociedad actual y, por tanto, como una plataforma integradora del alumnado con NEE.

Según nos informa García Carrasco (2002), el 94% de las escuelas europeas de todos los niveles utiliza ordenadores y el 89% tiene ordenadores conectados a Internet. España no está muy distanciada, con el 88% de las escuelas con ordenadores y el 94% con conexión a Internet:

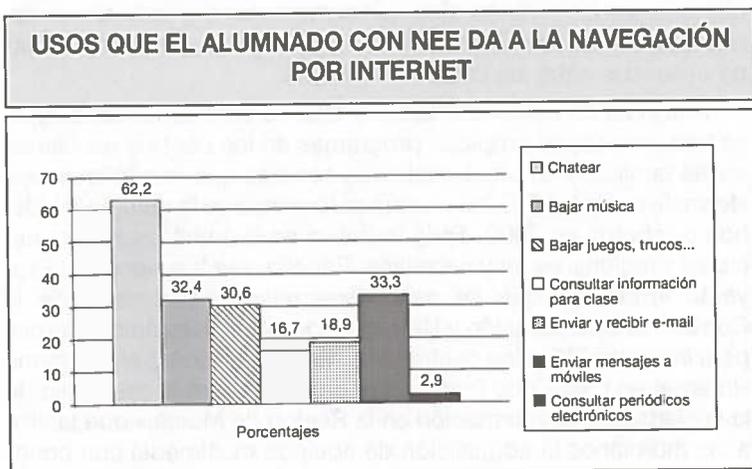
«En todo caso, las diferencias son más patentes en el número de ordenadores por cada 100 alumnos que presenta una mediana europea de 8,3 frente a los 5,3 de España (...) El problema no reside en la falta de recursos tecnológicos sino en el bajo uso por parte del profesorado de esos medios como herramientas de aprendizaje. En España, sólo el 20% del profesorado utiliza Internet en el centro una media de veinte minutos. Seguramente la falta de formación de los docentes y el hecho de que los ordenadores no estén en las aulas, sino en espacios específicos cerrados, dificulta que el uso de las TIC se incorporen a la vida de los estudiantes como un aprendizaje básico más» (ídem: 29).

Asimismo, la incorporación de las TIC en las aulas supone nuevos modelos organizativos y didácticos, basados en los modelos

de comunicación que se derivan de las posibilidades de las herramientas telemáticas utilizadas y de los diseños de los programas (Alba, 1998).

Sigamos avanzando en los hallazgos encontrados en esta investigación: *¿qué hacen los alumnos con NEE cuando se conectan a Internet?* Cuando navegan por Internet, los alumnos con NEE preferentemente lo hacen para «chatear» (62,2%). Los porcentajes se reducen notablemente cuando estos jóvenes utilizan Internet para «enviar mensajes a móviles» (33,3%), «bajar música» (32,4%) o «bajar juegos, nuevos escenarios y trucos» (30,6%). Son menos quienes acceden a Internet para «enviar y recibir correos electrónicos» (18,9%) y para «consultar información para clase» (16,7%). Muy pocos manifiestan que consultan periódicos electrónicos (2,9%), y ninguno de los alumnos indica otro tipo de uso diferente (Gráfico 6.22). La tendencia de los usos a los que destina Internet el alumnado de la muestra global, es prácticamente la misma. Estos alumnos también utilizan Internet, sobre todo, para chatear (78%); distanciándose de otros usos: bajar música (44,7%), enviar mensajes a móviles (39,1%), bajar juegos, trucos y nuevos escenarios (38%), y enviar y recibir correos electrónicos (30,8%). El resto de utilidades no llegan a alcanzar el 30% (consultar información para clase), o incluso el 10% (consultar periódicos electrónicos).

GRÁFICO 6.22



Es evidente que tanto los alumnos con NEE como el resto, utilizan Internet preferentemente como un medio de socialización y comunicación entre sus iguales, y como una plataforma destinada a satisfacer sus gustos en el campo del ocio y tiempo libre, y no como una herramienta de apoyo a su formación. En este sentido, insistir una vez más en la necesidad de la formación del alumnado y de sus responsables educativos en el uso de los medios informáticos, no ya como «medio» en sí mismo —que es importante—, sino en lo relativo a los contenidos o información de la red; recordemos que no toda información es de por sí formativa o educativa por el simple hecho de ser información (García Carrasco, 2002).

Por otro lado, hemos constatado que las principales utilidades que los alumnos con NEE y sin ellas dan a Internet son: «chatear», «enviar y recibir correos electrónicos» o «enviar mensajes a móviles». Esta situación da cuenta de las nuevas posibilidades que el alumnado de la ESO de la Región de Murcia tiene para comunicarse y establecer relaciones sociales y ello es un indicador de los cambios en el uso del lenguaje en nuestros alumnos. Tales cambios no han de considerarse superficiales, ya que las formas de habla y de escritura en los jóvenes asociadas a las TIC pueden tener repercusiones muy importantes, cuyas consecuencias tendrán que ser analizadas y tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *«De hecho, ha empezado a desarrollarse una noción de Netspeak (ciberhabla) que está convirtiéndose en una parte del lenguaje de niños y jóvenes»* (idem: 34). No se trata de un «argot» utilizado por los jóvenes, sino que el medio en sí puede alterar decisivamente las formas comunicativas, originando transferencias no deseadas entre los diferentes medios.

A la vista de estos resultados y tras las reflexiones anteriores, se hace necesario propiciar programas en los centros escolares, en las familias y en otros contextos sociales que fomenten el uso «formativo» de las TIC, tal y como recomendó ya la cumbre de Lisboa celebrada en 2000. Toda iniciativa en el ámbito europeo, nacional y regional es muy necesaria. Por ello, sea bienvenido el Proyecto «Plumier» que se está desarrollando por parte de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, para llevar las TIC a los centros educativos; así como el programa «Internet en casa» que forma parte del «Plan para el desarrollo de la sociedad de la información en la Región de Murcia» que facilita a los murcianos la adquisición de equipos multimedia con cone-

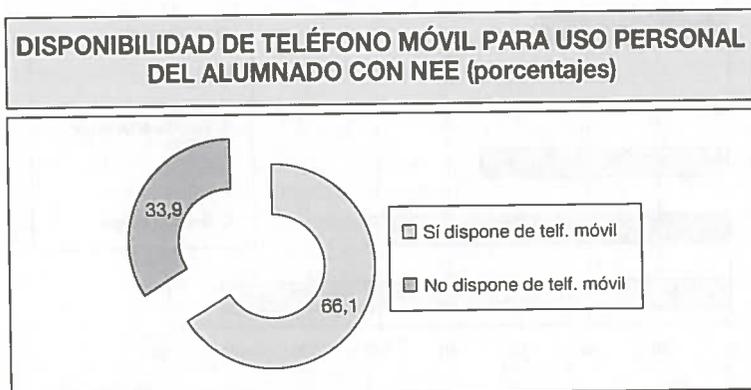
xión a Internet. Por último, destacar que es necesario investigar sobre los cambios que se están experimentando en el terreno del aprendizaje a causa de la incorporación de las TIC, y desarrollar una nueva pedagogía que permita al profesorado valerse de estas herramientas para motivar e incrementar el aprendizaje de los estudiantes, sin olvidarse de diseños que respondan a las necesidades y características del alumnado con NEE; las TIC han de constituirse en una plataforma mediadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que faciliten la integración de estos alumnos diferentes en igualdad de condiciones y oportunidades.

6.3.4. El teléfono móvil y su utilización

Ya pudimos observar que la disponibilidad de los *teléfonos móviles* en las casas de los alumnos con NEE es muy elevada; más incluso que la de los *teléfonos fijos*. Lo mismo ocurre con los alumnos de la muestra global. Muchos de ellos (con NEE y sin ellas), observamos entonces, disponían de uno o más teléfonos móviles. También éste era uno de los regalos que más preferían los jóvenes murcianos de ambos grupos.

Efectivamente, hemos preguntado a estos jóvenes si disponen de un teléfono móvil para su uso personal, y un 66,1% nos ha respondido afirmativamente (Gráfico 6.23). En una proporción similar, los alumnos de la muestra global disponen del mismo (un 68,5%).

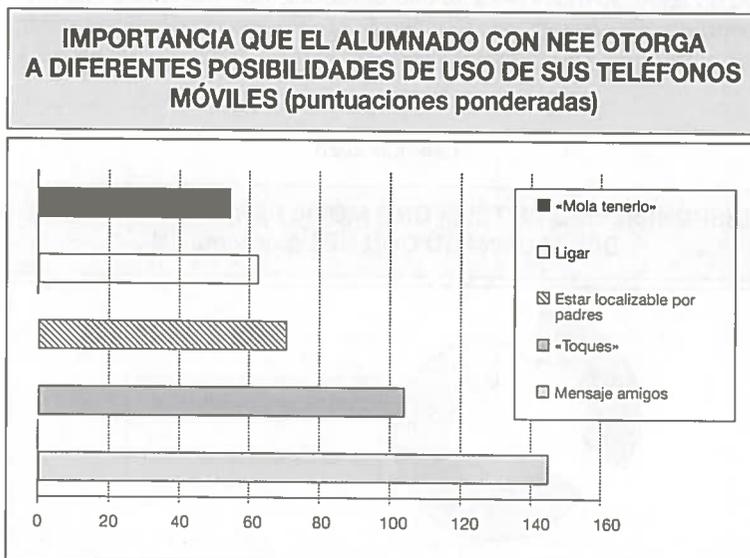
GRÁFICO 6.23



Además, los alumnos con NEE nos han manifestado la importancia que tienen para ellos diferentes posibilidades de uso del teléfono móvil. Para el análisis de los resultados, hemos calculado las puntuaciones ponderadas de tales posibilidades de acuerdo con el grado de importancia que les han otorgado. De acuerdo con estas puntuaciones y como se refleja en el Gráfico 6.24, los estudiantes otorgan una mayor importancia a la posibilidad de enviar «mensajes a amigos» a través de sus teléfonos móviles (144 puntos), y le sigue la de las «llamadas perdidas o toques» (103 puntos). Estos son también los dos usos preferentes que hacen los demás alumnos de la muestra general de esta investigación. Como ocurre con estos últimos jóvenes, el alumnado con NEE sitúa el resto de posibilidades que conceden al teléfono móvil a una distancia notable: «estar localizables para sus padres» (70 puntos) y «ligar» (61 puntos). En último lugar, valoran el teléfono móvil porque «mola tenerlo» (54 puntos).

Comprobamos que, como sucede cuando navegan por Internet, los alumnos murcianos utilizan fundamentalmente sus teléfonos móviles para sus relaciones interpersonales y, por tanto, parece constituir un factor importante en sus procesos de comunicación

GRÁFICO 6.24



y de socialización. Esto resulta interesante, pero recordemos lo comentado en el apartado anterior en torno a los cambios en el lenguaje que estos medios están ocasionando en los jóvenes y tengamos en cuenta sus repercusiones educativas.

Por último, hemos preguntado al alumnado cuánto dinero se gastó el mes pasado en el teléfono móvil. Sus respuestas nos indican que el gasto medio en euros que han tenido ha sido de 26,69 (algo menos de 4.500 pesetas), lo cual nos parece excesivo para los jóvenes de estas edades y nos puede servir de indicador de su comportamiento ante el ahorro. Sin embargo, gastan menos que los alumnos de muestra general: 33 euros (5.500 pesetas aproximadamente). ¿No es un gasto excesivo teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de las familias del alumnado con NEE que hemos descrito en el primer apartado de este capítulo? Ciertamente es así.

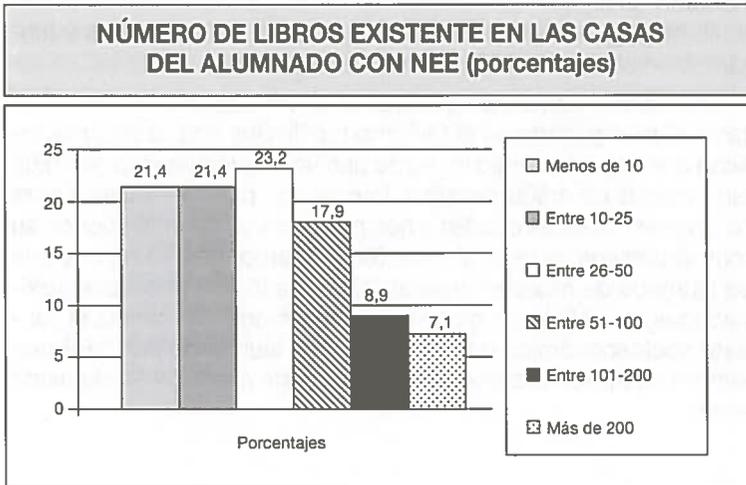
6.3.5. La lectura y los medios impresos

En este apartado vamos a discutir los resultados en torno a la dotación de diferentes medios impresos (libros, revistas y prensa escrita) a los que los alumnos con NEE tienen acceso directamente o en sus contextos familiares. Asimismo, profundizaremos, aunque de forma somera, en el análisis de algunos indicadores basados en sus respuestas que pueden darnos alguna clave sobre sus preferencias y hábitos lectores.

El Gráfico 6.25 nos muestra el *número de libros que manifiesta tener el alumnado en su casa* de forma aproximada, aparte de los tebeos, revistas y libros escolares propios o de sus hermanos. Observamos que un 21,4% afirma disponer de menos de 10 libros en sus hogares, un 21,4% entre 10 y 25 libros, un 23,2% entre 26 y 50, un 17,9% entre 51 y 100, un 8,9% entre 101 y 200, y un 7,1% más de 200 libros. Son muchos los alumnos con NEE's que cuentan en sus bibliotecas familiares con menos de 50 libros (un 66%), e incluso con menos de 26 libros (42,8%), lo que nos puede advertir del escaso interés por la lectura que es probable exista en estos chicos y en sus familias.

En este sentido, más alentadores son los datos respecto a los estudiantes de la ESO de la muestra global, ya que sólo un 13,8% afirma tener menos de 26 libros en sus casas. Las cifras van au-

GRÁFICO 6.25



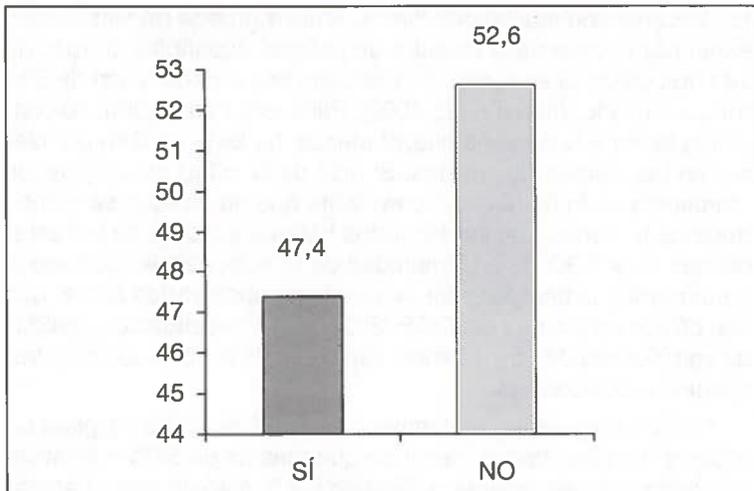
mentando; así, un 21% manifiesta tener entre 26 y 50 libros en sus bibliotecas familiares; un 23,8%, entre 51 y 100 libros; un 20,2%, entre 101 y 200 libros; y un 21,2%, más de 200.

Los resultados anteriores quedan corroborados por las respuestas de los alumnos con NEE, cuando les hemos preguntado cuántos de los libros que existen en sus casas son suyos personalmente. La media de libros personales de los alumnos es de 13,71, existiendo jóvenes que afirman tener un solo libro (un 9,8%), y constituyendo un 5,9% quienes afirman disponer del número máximo de libros indicado: 50 libros. Agrupando el número de libros personales con el que cuenta el alumnado con NEE, encontramos que un 43,1% afirma tener menos de 10 libros, un 43% entre 10 y 25 libros, y un 13,7% más de 26 y hasta 50 libros. Sin embargo, los alumnos de la muestra global superan de nuevo estas cifras, ya que hay un 1,8% de los mismos que llega a tener entre 200 y 300 libros.

Por otro lado, en el Gráfico 6.26 observamos que un 52,6% de los alumnos con NEE reconoce no haber leído ningún libro en los últimos meses, aparte de los textos del colegio o de los fijados como lecturas por sus profesores; esto es, solamente un 47,4% afirma haberlo hecho (prácticamente los mismos porcentajes se dan en la muestra global de alumnos: un 47,3% manifiesta haber leído

GRÁFICO 6.26

ALUMNADO CON NEE QUE MANIFIESTA HABER LEÍDO EN LOS ÚLTIMOS MESES ALGÚN LIBRO (porcentajes)



algún libro en los últimos meses, y un 52,7% reconoce no haberlo hecho). Entre este último porcentaje de jóvenes, la variabilidad de los títulos de libros que han leído es baja, ya que únicamente nos indican 11 títulos. De ellos destacan los libros de «Ágatha Christie» y las series de *Manolito Gafotas* con un 7,1% de alumnos respectivamente; otros títulos que mencionan son: *¿Existen los fantasmas*, *Alicia en el País de las Maravillas*, *El Club de los poetas muertos*, *Harry Potter*, *La historia interminable*, *Pesadilla*, *El Principito* y cuentos en general.

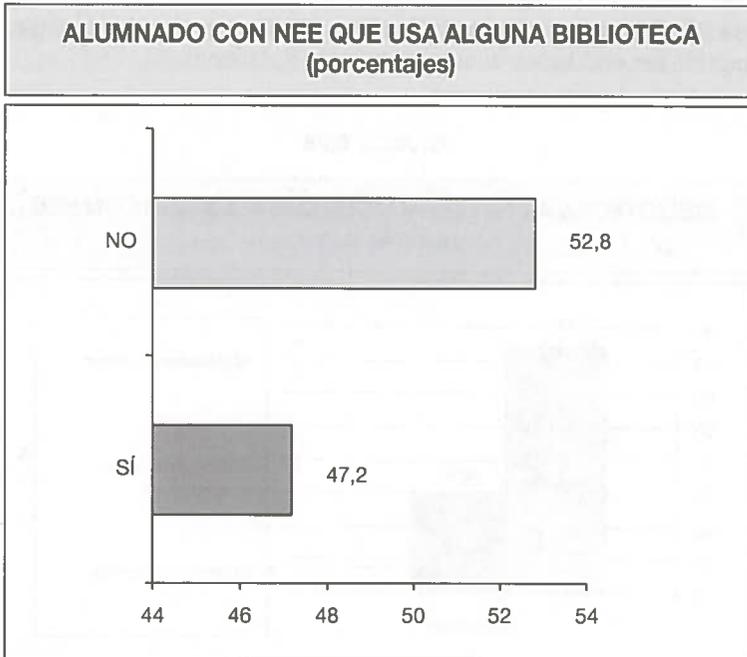
Los porcentajes condicionados al tipo de NEE asociada al alumnado, nos revelan que los alumnos que más han leído en los últimos meses, aparte de las lecturas escolares, son los que presentan dificultades de aprendizaje (100%), los inmigrantes (62,5%), los que tienen una discapacidad sensorial (50%), quienes participan en Programas de Diversificación Curricular (52%) y los que presentan una discapacidad psíquica (22,2%). La totalidad de chicos X frágiles o con una discapacidad motórica han reconocido no haber leído en los últimos meses ningún libro, al margen de los escolares.

Los datos anteriores ponen de manifiesto que, aunque el alumnado de la ESO de la Región de Murcia cuente en sus bibliotecas familiares con más libros que el alumnado de esta región con NEE, y que además, sean significativamente más los libros personales de los que disponen los primeros respecto a los últimos, sus hábitos lectores son igualmente malos. Ambos grupos de estudiantes están por debajo de la muestra de jóvenes españoles de más de 14 años utilizada en el estudio realizado por la Federación de Editores en el año 2000 (FGEE, 2002). Para esta Federación, se considera lector a la persona que, al menos, ha leído un libro por placer en los últimos dos meses. Si más de la mitad de los jóvenes murcianos no lo ha hecho, es evidente que no pueden ser considerados lectores. Los inadecuados hábitos lectores de los estudiantes de la ESO de la Comunidad de Murcia, asimismo, quedan confirmados al comparar los porcentajes observados con el que nos ofrece un estudio del CIDE (2002). Esta investigación, realizada con jóvenes de 15 y 16 años, sitúa a un 74% como lectores frecuentes u ocasionales.

Hemos preguntado al alumnado con NEE si *acude a alguna biblioteca*. Los resultados muestran que más de un 52% manifiesta no utilizar ninguna biblioteca (Gráfico 6.27); esto es, prácticamente el mismo porcentaje de alumnos que ha afirmado no haber leído libro alguno en los últimos meses al margen de los escolares. Del mismo modo, el porcentaje de jóvenes que dicen usar alguna biblioteca (47,2%) es casi el mismo que se corresponde con los alumnos con NEE que afirman haber realizado alguna lectura en los últimos meses.

Por tanto, en principio, parece que el haber o no haber leído libro alguno y el acudir o no a alguna biblioteca está estrechamente correlacionado; es decir, parece que los jóvenes con NEE lectores tienen entre sus hábitos acudir a alguna biblioteca. Pero esto no es así. En líneas anteriores observábamos que todos los chicos X frágiles y los que presentan una discapacidad motórica no habían leído ningún libro en los últimos meses al margen de los escolares y, sin embargo, todos ellos afirman usar alguna biblioteca. Asimismo, alumnos que entonces se revelaban como los que más habían leído en los últimos meses, ahora aparecen con porcentajes más bajos condicionados al tipo de NEE; son los casos de los inmigrantes (25%) y de quienes participan en un Programa de Diversificación Curricular (45,4%). Por último, las bibliotecas han dejado

GRÁFICO 6.27



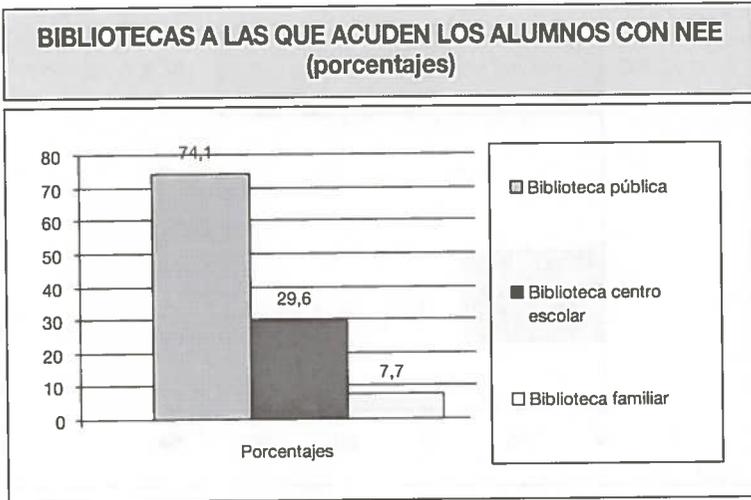
de ser dos espacios vinculados solamente a la lectura impresa; en la actualidad se constituyen en centros culturales más amplios, en los que el alumno puede acceder a otros recursos electrónicos y a las TIC.

Los usuarios más frecuentes de algún tipo de biblioteca son, además de los ya citados alumnos X Frágiles y discapacitados motores, los alumnos con dificultades de aprendizaje (todos ellos) y con una discapacidad sensorial (66,7%). Los chavales que presentan una discapacidad psíquica afirman usar alguna biblioteca en un 36,5%.

Los resultados anteriores nos llevan a plantearnos la siguiente pregunta: los alumnos con NEE, ¿utilizan la biblioteca para otros fines diferentes a la realización de lecturas al margen de las escolares? Antes de responder, destacar que las *bibliotecas a las que acuden* los alumnos con NEE son, fundamentalmente, las bibliotecas públicas (74,1%) y las de sus centros escolares (29,6%). So-

lamente un 7,7% del alumnado afirma utilizar sus propias bibliotecas familiares (todos ellos alumnos que participan en Programas de Diversificación Curricular), y ninguno de ellos usa las bibliotecas de las entidades culturales o Cajas (Gráfico 6.28).

GRÁFICO 6.28



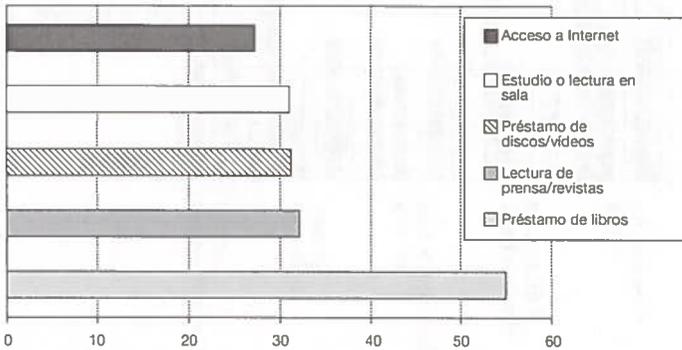
Los alumnos con NEE que más utilizan las bibliotecas de los centros escolares a los que acuden, son la totalidad de los que presentan una discapacidad sensorial, los X Frágiles, los inmigrantes y quienes tienen dificultades de aprendizaje (50% de los porcentajes condicionados al tipo de NEE cada grupo). Por el contrario, los que menos utilizan sus bibliotecas familiares son los alumnos que participan en un Programa de Diversificación Curricular y los que presentan una discapacidad psíquica (16,7% condicionado cada grupo), así como la totalidad de los que tienen asociada una discapacidad motórica. Son precisamente estos tres últimos grupos de alumnos quienes más acuden a una biblioteca pública (Programas de Diversificación Curricular y discapacitados psíquicos con un 83,3% condicionado cada grupo, y la totalidad de discapacitados motóricos). También acuden todos los alumnos X Frágiles, y un 50% condicionado para cada uno de los grupos co-

respondientes a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje e inmigrantes. Por último, ningún alumno con una discapacidad sensorial acude a bibliotecas públicas; ello puede deberse a que las mismas no estén condicionadas a las necesidades específicas de estos jóvenes.

Las puntuaciones ponderadas según el orden en que han destacado los alumnos los usos más frecuentes que hacen de los diferentes servicios que les prestan las bibliotecas (Gráfico 6.29), nos indican que éstos, sobre todo, las utilizan para el «préstamo de libros» (55 puntos). Les siguen a distancia estos usos: la lectura de prensa o de revistas (32 puntos), el préstamo de discos o vídeos (31 puntos), el estudio o la lectura en sala (31 puntos) y el acceso a Internet (27 puntos). Estos resultados, en parte, nos alientan, porque es posible que el alumnado compense la escasez de libros de los que dispone en casa utilizando el préstamo de los mismos en las bibliotecas a las que acuden. Incluso, en cierto sentido, sitúan a los alumnos con necesidades especiales en una posición mejor que el resto de alumnos de la muestra global. Estos últimos, aunque también acudan a la biblioteca preferentemente para el préstamo de libros, utilizan menos este espacio para la lectura de prensa

GRÁFICO 6.29

USOS MÁS FRECUENTES QUE EL ALUMNADO CON NEE OTORGA A DIFERENTES SERVICIOS DE LAS BIBLIOTECAS A LAS QUE ACUDE (puntuaciones ponderadas)

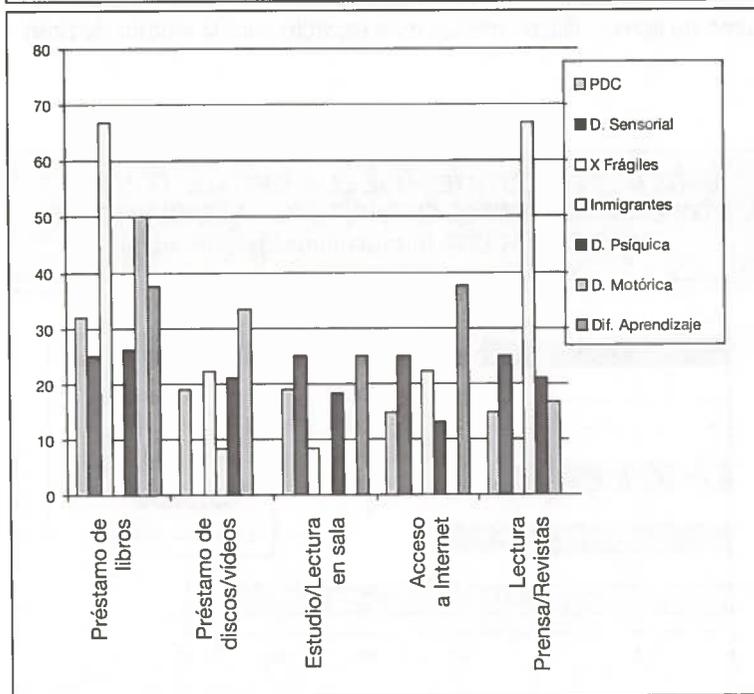


sa y revistas (2,8%) y para el estudio o lectura en sala (8,3%), y más para navegar por Internet (13,9%).

Los porcentajes condicionados al tipo de NEE (Gráfico 6.30), nos muestran que los alumnos que más utilizan las bibliotecas para el préstamo de libros son los X Frágiles (66,7%), así como los que presentan una discapacidad motórica (50%) o una dificultad de aprendizaje (37,5%), y los que participan en un Programa de Diversificación Curricular (31,9%). El préstamo de discos y vídeos es un servicio de las bibliotecas que, sobre todo, utilizan los jóvenes con una discapacidad motórica (33,3%) o psíquica (21%), los X

GRÁFICO 6.30

USOS MÁS FRECUENTES QUE EL ALUMNADO CON NEE OTORGA A DIFERENTES SERVICIOS DE LAS BIBLIOTECAS A LAS QUE ACUDE (porcentajes condicionados al tipo de NEE)



Frágiles (22,2%) y quienes participan en un Programa de Diversificación Curricular. El estudio o lectura en sala es el uso que fundamentalmente hacen los chicos con dificultades de aprendizaje (25%) o con una discapacidad sensorial (22,2%); les siguen de cerca aquellos que tienen asociada una discapacidad psíquica (18,4%) y quienes participan en un Programa de Diversificación Curricular (19,1%). Quienes más acceden a Internet desde las bibliotecas son los alumnos con dificultades de aprendizaje (37,5%) y los que presentan una discapacidad sensorial; estos últimos jóvenes son también quienes, en mayor proporción, acuden a las bibliotecas para la lectura de prensa y revistas (25%), junto con el grupo de inmigrantes (66,7%).

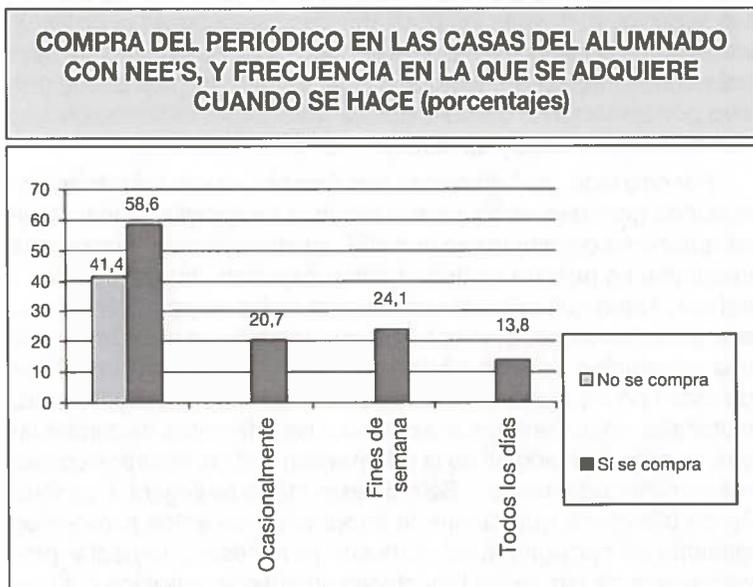
A la luz de estos resultados, no sólo se hace necesario incentivar los hábitos lectores de los alumnos con NEE de ESO escolarizados de nuestra región, tanto dentro como fuera de las escuelas, sino también fomentar el uso de las diferentes bibliotecas a las que pueden acudir tales alumnos haciéndoles comprender los diferentes servicios que éstas les prestan. «*Las carencias en la dotación de bibliotecas públicas y escolares, junto a las malas y no siempre frecuentes prácticas de lectura, nos recuerdan que nos queda mucho por aprovechar de las clásicas fuentes de información que constituyen los libros y su lectura*» (Gimeno, 2002: 21).

Por otro lado, las bibliotecas nos parecen un *espacio de aprendizaje* de gran relevancia para el proceso de socialización y de vida autónoma del alumnado con NEE en el proyecto de formarse e integrarse en nuestra sociedad como personas independientes y activas. Algún que otro dato de los analizados en párrafos anteriores, probablemente, deje entrever que también se hace necesaria una adaptación de las bibliotecas a las necesidades particulares de este tipo de alumnos: supresión de barreras arquitectónicas, materiales documentales adaptados a las diferentes discapacidades, nuevas tecnologías de la información y otros recursos convenientemente adaptados... Sólo de este modo se llegará a un diseño de biblioteca que facilite la integración de estos jóvenes en igualdad de oportunidades. Además, es necesario fomentar proyectos que hagan de las bibliotecas auténticos espacios culturales dentro de la sociedad de la información en que vivimos, en un constante proceso de digitalización; especialmente en las zonas más desfavorecidas o con menos recursos.

Hemos podido comprobar que muchos alumnos con NEE nos han manifestado que acuden a las bibliotecas para leer los periódicos

cos y revistas, pero ¿qué ocurre en sus casas? Les preguntamos si *en sus hogares se compra el periódico y, si se hace, con qué frecuencia*. Un 41,4% del alumnado manifiesta que, en sus hogares, no se compra el periódico y un 58,6% que sí se hace aunque con una periodicidad variable. Así, constituyen un 20,7% quienes afirman que compran el periódico de forma ocasional, un 24,1% quienes lo hacen sólo los fines de semana, y un 13,8% los que indican que se adquiere todos los días (Gráfico 6.31). Estos resultados pueden estar motivados por el nivel adquisitivo de la familia que —como vimos y atendiendo a la situación laboral y a las profesiones de los padres en las primeras páginas de este capítulo—, no es precisamente alto; de aquí que sea probable que no tengan como un bien de consumo diario la prensa, sino como un «extra» que las familias puedan permitirse sólo ocasionalmente o los fines de semana.

GRÁFICO 6.31



Estas cifras son significativamente superiores en el resto de los estudiantes de la muestra global, ya que un 27,1% afirma que nunca se compra el periódico en casa y un 72,9% que sí (ocasional-

mente, 31,2%; fines de semana, 25,9%; todos los días, 15,6%). No obstante, las distancias más altas entre ambos grupos de alumnos se encuentran entre las proporciones de quienes lo hacen ocasionalmente, lo cual —pensamos— no tiene realmente mucha incidencia en sus hábitos lectores.

Si sumamos los porcentajes de alumnos que afirman que en sus casas se compra el periódico los fines de semana y todos los días, observamos que ambos grupos (alumnos con NEE, 37,9%; resto de alumnos, 41,5%), se sitúan prácticamente al mismo nivel que el porcentaje español. Según el Estudio General de Medios (AIMC, 2002), solamente el 36,8% de los españoles lee el periódico todos los días o los fines de semana; un porcentaje bajo en relación con otros correspondientes a otro tipo de usuarios (televisión, cine o Internet).

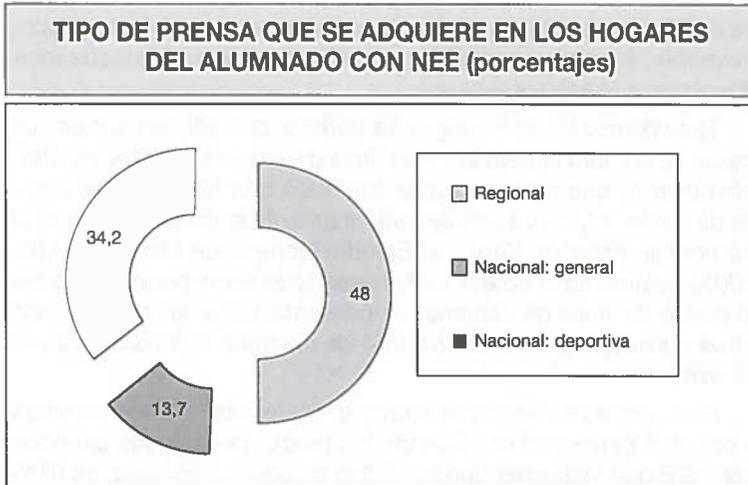
Pero, ¿qué periódicos se compran en las casas de los alumnos y con qué periodicidad? Cuando les preguntamos a los alumnos con NEE que indicasen qué periódico se compra en casa, un 61% de los alumnos señaló al menos un periódico; en concreto y según las respuestas del alumnado, un 61% compra un periódico, un 17% compra dos periódicos y un 3,4% compra tres periódicos. De este último porcentaje (3,4%), todos ellos indican un periódico deportivo (As) y son chicos con una discapacidad psíquica.

Teniendo en cuenta la variabilidad de periódicos que el alumnado entrevistado indica y el número de veces que cita a un determinado periódico, podemos observar en el Gráfico 6.32 que la prensa que más se compra en los hogares de los alumnos con NEE es la regional (48%), frente a la nacional de carácter informativo general (13,7%) o de carácter deportivo (34,2%). Solamente un alumno destaca como un tipo de prensa que se adquiere en su casa de forma ocasional, una publicación inmobiliaria.

Por otro lado, la Tabla 6.4 nos muestra la información acerca de cuáles son los periódicos que los alumnos manifiestan que se compran en sus casas y con qué periodicidad. Podemos observar que el periódico que más indican es *La Verdad* (41%), siguiéndole a bastante distancia el *Marca* (29,6%), y más aún *El País* (9,1%) y *La Opinión* (6,8%). Esta misma tendencia de los resultados es la que hemos observado en la muestra general del alumnado de la ESO.

Resulta curioso que estos jóvenes manifiesten que el periódico que más se compra ocasionalmente en sus hogares sea *La Verdad* y que, sin embargo, el que dicen que más se adquiere los fines de

GRÁFICO 6.32



semana y a diario sea *Marca*. Quizá, ello puede deberse a que las respuestas que nos ofrecen estos alumnos estén mediatizadas por sus preferencias personales y no tanto por la realidad que viven en sus hogares.

Por último, nos interesó conocer en palabras del alumnado con NEE *si, en sus hogares, se compra alguna revista al menos una vez al mes, y si se hace, cuál o cuales son estas revistas*. El Gráfico 6.33 nos muestra que un 66,7% del alumnado afirma que en sus casas se adquiere alguna revista al menos con una periodicidad semanal. Así, pues, a juicio del alumnado, las revistas son compradas por una proporción más alta de familias que lo son los periódicos (66,7% frente a 58,6%).

De la totalidad de alumnos que manifiesta que en sus casas se compra alguna revista, un 61% nos señala al menos una revista. En concreto, este es el porcentaje que nos indica una sola revista, un 30,5% dos revistas, y un 15,2% tres.

Partiendo de la variabilidad de revistas que los chicos con NEE indican y el número de veces que citan a un determinado tipo de revista, encontramos que las que más se compran en casa del alumno son las revistas del «corazón» (34,9%) y las «juveniles» (20,6%). El Gráfico 6.34 también nos muestra las revistas que me-

TABLA 6.4

**PRENSA ESCRITA QUE SE COMPRA EN CASA DEL ALUMNADO
CON NEE Y PERIODICIDAD CON LA QUE SE HACE
(porcentajes de la variabilidad de respuestas)**

			Periodicidad compra del periódico en casa			Total
			Ocasional-mente	Fines de semana	Todos los días	
Periódico que se compra en casa	<i>La Verdad</i>	Nº veces %	9 20,4%	6 13,6%	3 6,8%	18 41,0%
	<i>La Opinión</i>	Nº veces %	1 0,2%	2 4,6%	0 0,0%	3 6,8%
	<i>El Faro</i>	Nº veces %	1 0,2%	0 0,0%	0 0,0%	1 0,2%
	<i>Marca</i>	Nº veces %	1 0,2%	7 16,0%	5 11,4%	13 29,6%
	<i>As</i>	Nº veces %	1 0,2%	1 0,2%	0 0,0%	2 4,6%
	<i>El País</i>	Nº veces %	1 0,2%	2 4,6%	1 0,2%	4 9,1%
	<i>ABC</i>	Nº veces %	0 0,0%	1 0,2%	1 0,2%	2 4,6%
	Otros	Nº veces %	1 0,2%	0 0,0%	0 0,0%	1 0,2%
	Total	Nº veces %	15 34,1%	19 43,2%	10 22,7%	44 100,0%

nos se compran: las de «belleza y salud» (1,6%) y las de «decoración y manualidades» (3,2%). La misma tendencia presentan los resultados de la muestra general de alumnos.

Ante estos y los anteriores resultados sobre los periódicos, nos preguntamos: ¿interesan más a nuestros alumnos y a sus familias las publicaciones periódicas que están más «conectadas» con sus

GRÁFICO 6.33

COMPRA DE REVISTAS EN LOS HOGARES DEL ALUMNADO CON NEE AL MENOS CON UNA PERIODICIDAD MENSUAL (Porcentajes)

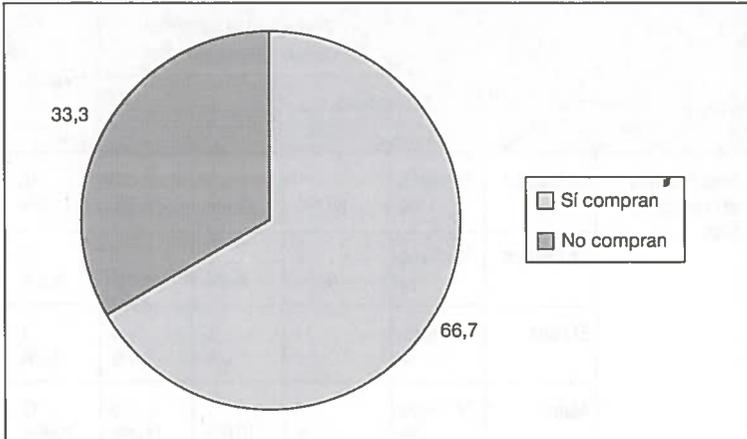
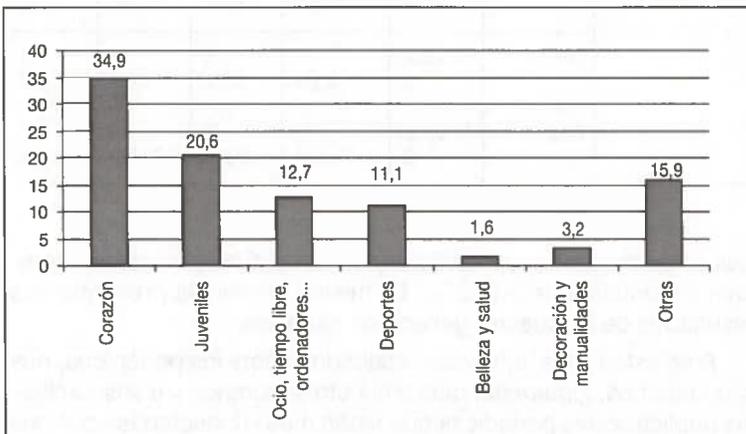


GRÁFICO 6.34

TIPO DE REVISTAS QUE SE COMPRAN EN LAS CASAS DEL ALUMNADO CON NEE (porcentajes)



gustos personales y más definidos (noticias del corazón y juveniles), que las noticias cotidianas más de interés general y de mayor diversidad que recogen los periódicos?, ¿es probable que el boom de otros media (televisión y radio), con una presencia abusiva de programas del corazón y del tipo *reality-show* (*Gran Hermano*, *Operación Triunfo...*), esté mediando en el tipo de prensa que adquieren y compran los alumnos con NEE y sus familias? De nuevo, se hace patente la necesidad de que eduquemos a nuestros alumnos para el uso de los medios de comunicación.

En resumen, la práctica de la lectura libre de los alumnos de la ESO de la Región de Murcia —con necesidades especiales y sin ellas— es muy pobre; tanto como lo es España dentro de los países de la OCDE¹¹. España tiene un índice de lectura libre inferior a 120, por debajo de la media de la OCDE que es de 124. De los 27 países de la OCDE, España se coloca en una posición en la que deja a sólo nueve países por debajo de ella, y a 17 por encima.

6.3.6. Otras preferencias

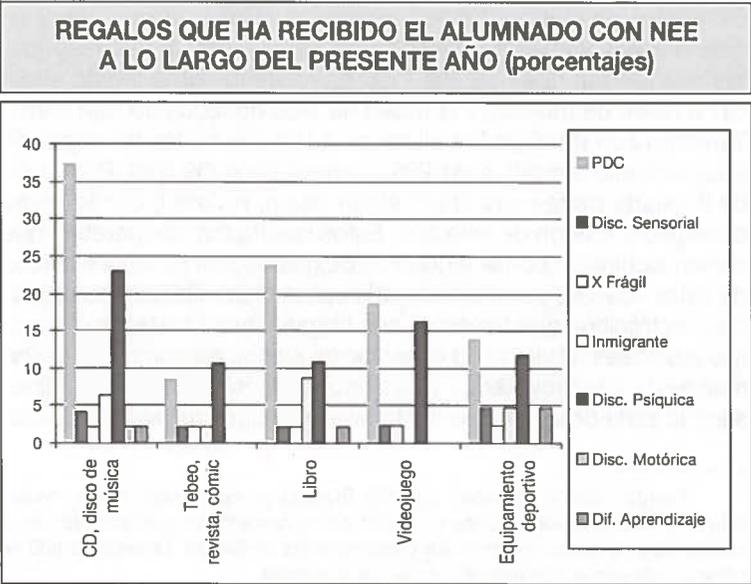
Preguntamos a los alumnos con NEE si a lo largo del presente año habían recibido alguno de los regalos que les detallamos: discos, CD's, etc., de música; tebeos, revistas o cómics; libros; videojuegos, o algún elemento deportivo (balón, raqueta...). Sus respuestas nos revelan que más del 77% ha recibido como regalo algún CD o disco de música, y la mitad ha sido obsequiado con libros. También son muchos los alumnos a los que se les ha regalado equipamiento deportivo (41,9%) y videojuegos (39,5%). Poco más de la cuarta parte ha recibido algún tebeo, revista o cómic como obsequio a lo largo de este año. Estos resultados nos parecen que vienen a coincidir con la tendencia de gustos que tienen los chicos de estas edades, y son coherentes con la disponibilidad de aparatos electrónicos que tienen en sus hogares (mini cadenas o cadenas musicales, walkman, o consolas de juego), así como con el «tamaño» de sus bibliotecas y sus hábitos lectores. En este último sentido sería deseable que las familias y amigos del alumnado con

¹¹ Fuente: Gimeno Sacristán, J. (2002). El índice de lectura libre, utiliza una escala de 0-400. El índice se obtiene a partir de los porcentajes correspondientes a la práctica de la lectura durante diferentes espacios de tiempo. La escala 0-400 se corresponde con el intervalo de 0 a más de dos horas.

NEE les regalase a estos jóvenes más libros, revistas, tebeos y cómics, a fin de que tuvieran una presencia mayor en las bibliotecas familiares y personales de los alumnos, y se incentivara más el interés de éstos por la lectura.

Estos resultados no revelan ningún tipo de diferencia significativa, cuando se procede a su lectura atendiendo al tipo de NEE asociada al alumnado (Gráfico 6.35). Del análisis realizado, cabe destacar que ningún chico con discapacidad motórica ha sido obsequiado a lo largo del presente año con algún tebeo, revista o cómic; libro, videojuego o equipamiento deportivo; estos chavales sólo han recibido algún CD o disco de música como regalo. Así mismo, los jóvenes con dificultades de aprendizaje han recibido algún CD o disco de música, libro o elemento deportivo, pero ninguno fue obsequiado con una revista, tebeo o cómic, ni con un videojuego. Por último, los alumnos inmigrantes han recibido todo tipo de regalos, a excepción de los videojuegos. El alumnado asociado al resto de NEE —Programas de Diversificación Curricular, discapacidad sensorial, X frágiles y discapacitados psíquicos—, fue obsequiado con todo tipo de regalos.

GRÁFICO 6.35



Los CD's o discos de música (el obsequio que está presente en más del 77% del alumnado con NEE), han sido regalados a los alumnos de todas las NEE, pero especialmente a aquellos que participan en un Programa de Diversificación Curricular (37,5%) y a quienes presentan una discapacidad psíquica (22,9%). Por su parte, el 50% de jóvenes que recibió algún libro como regalo, corresponde en su mayoría a los que participan en un Programa de Diversificación Curricular (23,9%), los que presentan una discapacidad psíquica (10,9%) y los inmigrantes (8,7%). El 41,9% de quienes fueron obsequiados con algún elemento deportivo, corresponde en su mayoría a los chicos que participan en un Programa de Diversificación Curricular (14%) o que presentan una discapacidad psíquica (11,7%). En estos dos grupos de NEE se concentran también los mayores porcentajes de quienes recibieron como regalo un videojuego: del 39,5% de chavales que fueron obsequiados con este regalo, un 18,6% corresponde al alumnado que participa en un Programa de Diversificación Curricular, y un 16,3% a quienes presentan una discapacidad psíquica. El regalo que menos recibieron los alumnos con NEE a lo largo del presente año, esto es, algún tebeo, revista o cómic (25,5%), también fue a parar, sobre todo, a las manos de los chicos con discapacidad psíquica (10,6%) o que participan en un Programa de Diversificación Curricular (8,5%).

La pregunta que nos podemos plantear ante los regalos que manifiestan los alumnos con NEE que han recibido a lo largo del año es la siguiente: ¿son estos regalos los que a ellos realmente les gusta recibir? En cierto modo, hemos podido comparar estos regalos con los que el alumnado expresa que le gustaría recibir de su familia o amigos como sus tres más preferidos.

La totalidad de la variabilidad de respuestas nos ha permitido calcular los porcentajes ponderados que se corresponden con los regalos que a los chicos les gustaría recibir por orden de preferencia. Tales porcentajes se plasman en la Tabla 6.5.

Encontramos que los porcentajes más altos se concentran en dos tipos de regalos no citados hasta ahora: una prenda de vestir o una entrada a un concierto (ambos con un 19,5%). Les siguen los discos con un 17,1%, y los videojuegos o las películas de vídeo o DVD, cada uno con un 12,8%. Los obsequios por los que menos muestran sus preferencias son las revistas o cómics (4,3%), los libros (6,7%) y los elementos deportivos (7,3%). Esto es, en general, encontramos que existe una correspondencia entre «regalo

TABLA 6.5

CORRESPONDENCIA ENTRE EL ORDEN DE LOS REGALOS RECIBIDOS Y LOS REGALOS PREFERIDOS POR EL ALUMNADO CON NEE		
	Orden	
	Regalo recibido	Regalo preferido
CD o disco de música	Primero	Primero
Revista, tebeo, cómic	Quinto	Quinto
Libro	Segundo	Cuarto
Videojuego	Cuarto	Segundo
Elemento deportivo	Tercero	Tercero

recibido» y «regalo deseado» que es acorde con sus gustos generacionales, si bien las respuestas de los alumnos con NEE explicitan que les gustaría recibir menos libros, revistas o cómics de los que reciben en realidad. Esto último evidencia de nuevo la falta de interés que manifiesta el alumnado con NEE por la lectura, así como lo necesario que se hace cualquier tipo de programa que fomente los hábitos lectores de estos jóvenes.

La misma tendencia observamos en los resultados de la muestra global de alumnos de la ESO. Los porcentajes ponderados nos revelan que también prefieren en prácticamente el mismo orden estos regalos: prenda de vestir (58,4%), CD o disco (54,4%), entrada a concierto (44,6%), videojuego (39%), película de vídeo o DVD (28,2%), libro (28%), elemento deportivo (26,2%) y revista o cómic (18,8%).

También quisiéramos destacar la gran influencia que ejercen los medios de comunicación en los intereses o preferencias de nuestros alumnos (con y sin necesidades especiales). En páginas anteriores, observábamos que entre los programas preferidos de estos chavales, se encontraban los musicales (*Operación Triunfo, Música sí, Los 40 principales...*), y todos sabemos cómo se utilizan tales programas para estimular en los jóvenes el consumo de ciertos productos (vídeos, CD's, discos, DVD's, asistencia a conciertos, prendas de vestir...). Sobran las palabras; ya hemos comprobado que entre los regalos preferidos por los alumnos, se encuentran los

CD's o discos, las entradas a conciertos o las prendas de vestir, lo cual nos lleva a incidir en la misma conclusión: la necesidad de formar a estos jóvenes en los medios de comunicación, tanto dentro como fuera de la escuela.

A estas mismas conclusiones llegamos cuando profundizamos en los regalos preferidos por los alumnos si atendemos al tipo de NEE que tienen asociada. La Tabla 6.6 refleja tales preferencias atendiendo a los porcentajes ponderados según el orden de preferencia y condicionados al tipo de NEE.

Por último, nos gustaría mencionar los regalos que no han sido seleccionados por ningún alumno en cualquiera de los tres órdenes de preferencia, atendiendo a la NEE que tienen asociada. Así, los jóvenes que participan en un Programa de Diversificación Curricular no han mostrado preferencia alguna por las *revistas o cómics*, al igual que lo han hecho los que tienen una discapacidad motórica o dificultad de aprendizaje. Los *libros* tampoco han sido elegidos por los que tienen asociada una NEE X Frágil o discapacidad motórica. Las *prendas de vestir* constituyen regalos que nunca han seleccionado los jóvenes con una discapacidad sensorial o motórica. Los *discos* son regalos que no les gustaría recibir a los alumnos con una discapacidad sensorial y con dificultades de aprendizaje. Las *películas de vídeo o DVD's* no tienen ningún interés como obsequio para los chicos que presentan una discapacidad motórica, X Frágiles e inmigrantes; por su parte, los *videojuegos* no los prefieren como regalos los alumnos X Frágiles, ni tampoco los que tienen una discapacidad motórica o dificultad de aprendizaje. Una *entrada a un concierto* no resulta atractiva para los discapacitados sensoriales y X Frágiles. El único regalo que, con mayor o menor preferencia, selecciona el alumnado con cualquier tipo de NEE asociada es el *elemento deportivo*.

TABLA 6.6

REGALOS QUE LES GUSTARÍA RECIBIR AL ALUMNADO CON NEE EN LOS TRES ÓRDENES DE PREFERENCIA (porcentajes condicionados al tipo de NEE)			
	Regalo preferido en primer lugar	Regalo preferido en segundo lugar	Regalo Preferido en tercer lugar
PDC	Prenda de vestir (30,6%)	Entrada a concierto (33%)	Disco (18%)
Disc. Sensorial	Videojuego y película de video o DVD (ambos con 33,3%)	Libro (16,7%)	Entrada a concierto (11,1%)
X Frágil	Revista o cómic y prenda de vestir (ambos con 30%)	Disco y elemento deportivo (ambos con 20%)	No tienen
Inmigrantes	Entrada a concierto (23,7%)	Videojuego (21%)	Libro (18,4%)
Disc. Psíquica	Disco (21%)	Videojuego (19%)	Entrada a concierto (17%)
Disc. Motórica	Entrada a concierto (50%)	Disco (33'3%)	Elemento deportivo (16,7%)
Dif. Aprendizaje	Libro y elemento deportivo (ambos con 25%)	Prenda de vestir, película de video o DVD y entrada a concierto (los tres con 16,7%)	No tienen

Conclusiones

7.1. Aspectos generales de dotación y uso

□ Dotación, equipamiento y acceso a la información

- La dotación de acceso a medios y equipamientos tecnológicos es más que aceptable, habiendo crecido enormemente la posesión individual de reproductores musicales y el móvil entre los jóvenes de la Región de Murcia. La televisión, que en el hogar es el aparato más difundido, está también presente en la mitad de los jóvenes como equipamiento privado.
- El equipamiento de acceso a la información en los hogares supera la dotación básica (telefonía, aparato grabador-reproductor, televisión y radio) en el 55% de los casos, otro 35% tiene esta dotación y sólo un 10% de ellos dispone de una menor dotación.
- En cambio, la dotación en equipamientos tradicionales que implican un «capital cultural» para su uso y manejo, gozan de una presencia escasa (bibliotecas personales, lectura, Internet). Esta desigual distribución entre los medios de uno y otro tipo, segmentan a los hogares en dos tipos: unos (la inmensa mayoría) dotados para el consumo de contenidos mediáticos dirigidos fundamentalmente al ocio, y otros (minoritarios y más ligados a niveles educativos altos en los padres) que realmente utilizan, manejan y se sirven de la información.
- La telefonía móvil ocupa un lugar importante en cuanto a difusión y uso por los jóvenes, con un gasto medio mensual de 33 euros, siendo su uso fundamental la mensajería.

□ **Uso y consumo de los media**

- En primer lugar, el uso de los medios entre los jóvenes se hace cada vez más individualizado, dentro del hogar, e incluso en la habitación personal o de modo privado en el caso de la televisión.
- La finalidad de los contenidos de los media está dirigida especialmente al ocio y a las relaciones interpersonales que tiene su máximo exponente en el móvil y en el uso del «chat» desde Internet.
- La música ocupa un lugar central en el consumo de contenidos mediáticos entre los jóvenes, como se desprende de la utilización de walkman, videoclips y descarga de ficheros mp3.

□ **Internet**

- El uso de Internet aumenta a medida que el alumno avanza en sus estudios de la ESO. Hay un mayor uso y acceso en los últimos cursos de la ESO respecto a sus niveles inferiores.
- El «capital cultural» es fundamental en el uso de Internet, al comparar los resultados del uso y frecuencia de este medio con relación a los estudios del padre.
- El lugar de acceso a Internet está centrado en el hogar familiar y no en locales públicos, centros escolares o culturales.
- Tal y como es considerado en el contexto doméstico, Internet es ante todo un instrumento de diversión (sólo el 10% de los jóvenes de este estudio piensa que Internet será ante todo un instrumento escolar)».

□ **Televisión**

- Los fenómenos de segmentación que se producen a escala social, se están produciendo también en los medios de comunicación social, especialmente en la televisión que es el más difundido. El consumo de televisión aparece cada vez más segmentado por la irrupción de los canales de pago, aunque coexiste con programas de gran éxito de audiencia

que aparecen puntualmente (*Gran Hermano*, *Operación Triunfo*, etc.). En este sentido constatamos un descenso en el consumo de la televisión más «generalista» a favor de los *canales de pago*, dicha tendencia se acentúa entre los jóvenes con relación a sus padres. Por lo general, su consumo en los alumnos de la ESO se hace sin la presencia y el control de los adultos.

- Estamos ante una televisión mucho más diversificada en su oferta, pero también ante una televisión que se consume cada vez de una forma más individual a la vez que resta protagonismo al diálogo dentro de los hogares.
- El control de la familia, respecto al tiempo que dedican sus hijos a la televisión, parece ser más bien escaso, y sólo un 7,30% de los alumnos manifiesta que sus padres regulan de alguna forma el horario en el que se les permite ver la televisión.
- Los jóvenes se inclinan preferentemente por los programas de cine, musicales, teleseries, de humor y deportivos. En lugares intermedios aparecen los programas de concursos, dibujos animados, documentales y reality-shows. Los programas en último lugar de referencia son: informativos, magazines y programas de debate.
- Las chicas se inclinan más en sus referencias hacia musicales, teleseries, magazines o concursos y los chicos lo hacen hacia programas de deporte, documentales o reality-shows.

□ Radio

- La importancia que la música ocupa en la radio viene a confirmar de nuevo el uso lúdico y de entretenimiento que los media tienen en la juventud. Esta difusión de medios en el ámbito individual, no la alcanza ni el móvil ni la televisión que son los de mayor difusión individual.
- Hay diferencias significativas en el consumo de radio y música en función del género. Las chicas escuchan en mayor medida la radio y prefieren frente a los chicos los programas de música; por el contrario, los chicos escuchan los programas deportivos.

□ Libros

- La lectura es una actividad a la que se mantiene a niveles bajos, en dura competencia con el resto de los medios y tecnologías. Sólo el 47,3% de los estudiantes de Educación Secundaria, una proporción inferior a la registrada en estudios de ámbito nacional (FGEE, 2002), se podía considerar lector al haber leído un libro, por placer, en los dos últimos meses.
- El porcentaje de lectores va disminuyendo con la edad. Los hábitos lectores no se van consolidando, o bien sufren una crisis hacia el final de la adolescencia. Por sexo, como ocurre en el resto de España, las mujeres leen más frecuentemente que los varones, por lo tanto las diferencias por género resultan significativas.
- Respecto a los servicios de biblioteca que se utilizan, predominan los tradicionales: préstamo de libros y uso como sala de estudio, también hay alumnos (10%) que utilizan la biblioteca para obtener materiales no librarios, como discos o videos, así como para acceder a Internet.

□ Diarios y revistas

- La prensa tiene una presencia baja en los hogares de los jóvenes, si consideramos la compra diaria. Es algo más frecuente en los fines de semana. El 27% de los hogares no lee prensa de ningún tipo y el 31,2% lo hace de forma ocasional. Sólo el 15,6% lo hace de forma diaria y el 25,9% lo hace solamente en fines de semana. En síntesis, casi el 60% de los hogares no tiene contacto habitual con la prensa diaria de información general. A nivel comparativo podemos afirmar que en lectura frecuente estamos por debajo de la media nacional (CIDE, 2002).
- La prensa nacional tiene escasa presencia dentro del general bajo consumo que se hace de este medio, siendo la regional la que ocupa el lugar preponderante junto con la deportiva. Entre los diarios de información general la prensa diaria regional es la más leída, por este orden: *La Verdad*, *La Opinión* y a un nivel más inferior *El Faro*. En cuanto a la nacional: *El País*, *El Mundo* y *ABC*, y en cuanto a la información deportiva: *Marca* y *As*.

- El consumo de revistas responde más al consumo desenfadado de aquellas más relacionadas con el ocio y el tiempo libre que con las temáticas especializadas.

Las revistas que más se compran en casa del joven son las del corazón, las juveniles y aquellas especializadas en ocio, tiempo libre e informática.

7.2. Medios de comunicación y alumnado inmigrante

- Como ya indicamos al comienzo de este estudio al referirnos el estado de la situación sobre los alumnos inmigrantes, expusimos que entre las provincias con gran incremento en los últimos años se encuentra la Región de Murcia donde de 3.000 alumnos inmigrantes en el año 2000, se pasó a 4.250 en 2001 y a 7.900 en enero de 2002. En cuanto a la procedencia del alumnado, los datos recogidos en la presente investigación coinciden con los recogidos por parte de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, donde la tendencia sigue contemplando el aumento del alumnado ecuatoriano frente al marroquí, continuando la inflexión producida desde 2001 y concentrándose en determinadas localidades como Murcia capital y pedanías que pasa a ocupar el primer lugar, seguido de Torre Pacheco, y muy equiparada a Cartagena, que era donde inicialmente hasta el año 2000 aparecía el porcentaje mayor (Montes, 2002).
- En relación con esta concentración artificial que supone la mayor escolarización en centros públicos sobre los privados, hemos precisado en el estudio que nos ocupa que hay un porcentaje mayor de alumnado inmigrante en centros públicos (85%) que en los concertados-privados (15%), y que en estos últimos la procedencia del alumnado inmigrante (la mayoría latinoamericano) no conlleva la dificultad añadida de la lengua que arrastran los alumnos norteafricanos, quienes mayoritariamente se incorporan a los centros públicos.
- En cuanto al nivel de fracaso escolar de los alumnos hijos de familias inmigradas es superior al de los alumnos autóctonos, aunque, como afirma Carbonell (2002a), no se disponen

de estudios más precisos (y nosotros en la presente investigación tampoco lo hemos podido comprobar) que comparen los resultados escolares de este colectivo de alumnos con los de los nacionales de su mismo nivel socioeconómico. Un aspecto que consideramos de gran interés y que planteamos para ser tratado por futuras investigaciones.

- En torno al equipamiento de estos medios en el hogar y por parte del alumno inmigrante, hemos comprobado que el número de la mayoría de los recursos más utilizados en el hogar como la televisión, el vídeo, el DVD, cadenas/mini cadenas de sonido, walkman, radiocasetes y cámaras fotográficas es menor en los hogares de los alumnos inmigrantes de la ESO respecto al resto de la muestra en general de los alumnos que encontramos en los centros de la Región de Murcia; sin embargo, un dato que resulta significativo unido a lo anteriormente expuesto, y que nos indica la influencia de estos medios en cualquier ambiente, que supera las condiciones socioeconómicas e incluso culturales, es que cuando estos medios, aunque en menor cantidad, existen en el hogar, en la mayoría de los casos se encuentran, también, en las habitaciones de estos jóvenes para su uso personal, como ocurre con el resto de la muestra de alumnos autóctonos situándose, incluso, por encima del grupo de alumnado autóctono en el caso de la televisión y el vídeo y la cámara de vídeo.

Por el contrario apreciamos que medios como el discman, el teléfono móvil y fijo y el ordenador tienen una menor presencia en los hogares de los alumnos inmigrantes, incluso para su uso personal, en relación con los datos obtenidos respecto a los alumnos autóctonos. Solamente, en el número de grabadoras de CD y el lector de mp3 comprobamos que existe un porcentaje mayor en los hogares de los alumnos inmigrantes en relación con el de los alumnos autóctonos.

En términos generales, los resultados obtenidos nos indican que el acceso a los medios está, ciertamente, muy cercano para estos alumnos inmigrantes, y que esta situación corrobora que sean considerados medios y recursos de gran importancia como vehículos en su acercamiento al aprendizaje y al entretenimiento.

- Queremos destacar entre estos medios, aquel más tradicional como resulta ser el libro, pues hemos comprobado su

descenso en los hogares de los alumnos inmigrantes con relación a los alumnos autóctonos. La información encontrada sobre el número de libros que hay aproximadamente en las casas de los alumnos, al margen de los tebeos, revistas y libros escolares, nos confirma que existen grandes diferencias, pues en el caso de los hogares de los alumnos inmigrantes los mayores porcentajes se sitúan entre los que afirman que en su casa hay de 10-25 libros y menos de 10. Sólo el 16,9% posee entre 26-50 y 51-100 libros, y en el apartado referido a más de 200 libros aparece sólo el 11,3% de los hogares de alumnado inmigrante. Cuando pretendemos analizar la influencia de la cultura de origen en la cantidad y número de libros en casa, comprobamos que existen diferencias significativas a favor de los europeos que son los que más libros tienen en casa, frente a los norteafricanos que, por el contrario, son los que menos poseen.

- Cuando valoramos el uso de dichos medios de comunicación observamos que mientras el ordenador, el móvil, el DVD, el vídeo, el videojuego, el grabador de CD, etc., son muy utilizados por ellos, comprobamos cómo descende su uso e interés cuando abordamos otros medios de papel impreso, entre los que destacamos el libro y el periódico.
- En cuanto a la televisión, podemos afirmar que se ve mayoritariamente de forma solitaria tanto en los hogares de los alumnos inmigrantes como en los autóctonos, donde este medio ocupa lugares y tiempos proclives al diálogo como los espacios en los que la familia come o cena, que la elección del canal, programa y franja horaria queda, en parte, en manos del alumno, que el consenso en cuanto a la elección no es algo generalizable y que, además, la cultura de origen y la procedencia de los alumnos inmigrantes no está influyendo en los hábitos adquiridos ante el uso de la televisión, que como hemos podido apreciar son bastante similares en ambos colectivos. Sólo merece destacar que se encuentran diferencias significativas en relación al sexo ante el control del mando, de modo que, mientras los chicos lo tienen en el 13,8% de los casos, sólo el 1,5% de las chicas accede al mismo.

También resulta de interés destacar que todos los alumnos de la ESO recogidos en la muestra de este trabajo, independientemente de la procedencia y cultura de origen, eligen los

mismos programas que consiguieron la máxima audiencia nacional entre el público en general con independencia de la edad, como resultan ser para el presente año *Operación Triunfo* y *Los Simpson*, y según el año anterior *Compañeros*, *Los Simpsons*, *Gran Hermano* y *Al salir de clase*.

- Con relación al acceso a Internet los resultados analizados parecen confirmar que el hogar se convierte en el lugar adecuado para su uso en ambas muestras, por encima de otros lugares públicos. Pero si comparamos la disponibilidad de acceso a Internet en casa por parte de los alumnos inmigrantes, destacamos que es menor de la que disponen los hogares murcianos con hijos en la ESO. De este modo, si las posibilidades no son las mismas, habrá que plantearse nuevos medios para el acceso a la Red desde los centros educativos que compensen las desigualdades con las que este sector se encuentra ante un medio tan fundamental para el acceso a la comunicación, a la relación, al ocio, y a la cultura en general. Estimamos que con esta finalidad el Proyecto «Plumier» en nuestra región pueda servir de gran ayuda a este colectivo de inmigrantes.
- En relación con la lectura y en concreto atendiendo a los libros leídos por este alumnado, que no sean impuestos en el centro educativo, los resultados nos confirman que el nivel lector de estos jóvenes inmigrantes es menor, aunque no exista una gran diferencia, respecto de la muestra de los alumnos autóctonos, y que nos indica que estos jóvenes de la ESO son poco lectores, y que están por debajo de lo contemplado para la muestra nacional en relación a los resultados de 2000 obtenidos por la Federación de Editores sobre hábitos de lectura y compra de libros.
- En cuanto al uso que hacen de la biblioteca, más de la mitad de los alumnos afirma ir a ella, pero preferentemente a la pública más que a la biblioteca del centro o a otras entidades culturales. Sólo uno de cada cuatro alumnos hace uso de la biblioteca familiar. Respecto del uso del servicio de la biblioteca que realiza en primer lugar, comprobamos que en primer orden de prioridades está el préstamo de libros como ocurre con los jóvenes autóctonos. Sin embargo, a partir de ahí, el uso del servicio cambia de una muestra respecto de la otra, pues para los inmigrantes les interesa más el presta-

mo de discos o vídeos y el acceso a Internet que el estudio o lectura en sala como ocurre con el resto de alumnos de la muestra. Quizá, el aumento notable en cuanto al préstamo de discos y vídeos pueda deberse al menor poder adquisitivo a la hora de comprarlos por parte de ciertos alumnos extranjeros.

- En referencia al periódico, al analizar los datos sobre la periodicidad de su compra, se comprueba que una de cada tres familias de estos alumnos no compra nunca el periódico (33,3%), frente al 27,1% de la muestra en general de alumnado autóctono que tampoco lo compra. El porcentaje mayor se sitúa entre los que lo compran ocasionalmente, seguido de los que lo compran los fines de semana y todos los días. Esta situación es similar en proporción cuando nos referimos al resto de los alumnos murcianos. De los periódicos que se compran en casa el porcentaje mayor se obtiene en relación al diario *La Verdad*, igual que ocurre para el resto de los alumnos murcianos, donde este mismo periódico alcanza la mayor presencia en los hogares. A este periódico, en los hogares extranjeros le sigue *Marca* y *La Opinión* en tercer lugar. Los mismos tres periódicos son elegidos en el caso de la muestra de los alumnos murcianos como hemos podido apreciar anteriormente.
- En cuanto a las revistas adquiridas, analizamos según los datos obtenidos, que los hogares de los alumnos murcianos compran revistas en un porcentaje mayor (70,1%) que lo hacen las familias de los alumnos inmigrados (46,4%), sin embargo, eligen preferentemente las mismas, tanto un grupo como el otro, y así encontramos que aparecen primero las revistas del corazón, seguidas de las juveniles, y de aquellas de ocio, tiempo libre, ordenadores, etc. Luego, una vez más, los intereses y deseos de los hogares tanto de alumnos inmigrantes como murcianos son idénticos con relación al tipo de revistas, lo cual nos denota la importancia de los medios para imponer, aunque de un modo subliminar, gustos y preferencias por encima de otras culturas y valores.
- El uso que hacen los alumnos tanto inmigrantes como autóctonos de la radio es preferentemente para escuchar música, quedando a gran distancia los programas deportivos y siendo minoría los que escuchan tertulias e informativos.

En cuanto a la elección del programa observamos que existen diferencias significativas entre las culturas de origen donde se detecta que los alumnos de la ESO latinoamericanos, orientales/este y europeos escuchan mayoritariamente programas musicales, en cambio, los alumnos norteafricanos se deciden más por los programas deportivos. En relación con la emisora de radio que se escucha en la familia, hay un gran porcentaje de alumnos que afirma no saberlo, siendo mayor que el de la muestra general de alumnos. De los que indican conocerlo, si comparamos la emisora de radio que escucha la familia con la que le gusta escuchar al alumno, la selección realizada es relativamente parecida, pues la más escuchada es Onda Cero, aunque en un porcentaje mayor que sus padres, seguida de la SER, las radios locales, Radio Nacional, y con el mismo porcentaje la COPE y Onda Regional. Sin embargo, los gustos son diferentes para los alumnos autóctonos que escuchan preferentemente las radios locales seguidas de la cadena SER. Esta última emisora es escuchada preferentemente por las familias de los alumnos autóctonos.

- Por último, la telefonía móvil supera a la fija en el colectivo de alumnos inmigrantes, aunque casi la mitad de este colectivo no dispone del teléfono móvil para su uso personal. Aún así, al igual que el resto de los compañeros contemplados en la muestra general, el mayor uso que se da a este medio es mandar mensajes a amigos. En cuanto al gasto medio mensual en consumo de móvil, éste asciende a 19 euros en comparación con los 33 euros de media del colectivo de alumnado autóctono, luego podemos afirmar que se aprecia una reducción considerable.
- Con relación a los medios que más les interesa que le regalen, aparecen el ordenador, seguido del DVD y del teléfono móvil. Comparando estos datos con la muestra general, resulta de gran interés analizar cómo los gustos y preferencias en relación con los medios son prácticamente idénticos. Si comprobamos esta similitud para todos los jóvenes de estas edades, por encima de la cultura de procedencia, este fenómeno nos lleva a plantearnos la importancia y el valor social de estos medios por encima de otras variables de interés tanto socioeconómicas como de origen por parte del alumnado.

- También, y en cuanto a la preferencia de los medios de comunicación en relación con otros intereses por parte del alumno (prendas de vestir, elementos deportivos, entradas para un concierto, etc.) que preguntamos al alumno, en un caso suponiendo que pudiera elegir entre varios regalos que otras personas le hacían, y en otro contemplando los regalos que les habían hecho en el último año, podemos llegar a afirmar que aunque el videojuego se sitúa en primer lugar como el regalo que desearían recibir los alumnos inmigrantes y las prendas de vestir en el caso de las chicas (como también ocurre en este último caso para la muestra en general), no se corresponde el deseo con la realidad, sobre todo para el caso de los chicos, pues de lo analizado se desprende, que el regalo que mayormente éstos reciben son CDs y discos, mientras que las chicas prefieren y reciben regalos relacionados con las prendas de vestir.

7.3. Medios de comunicación y alumnado con necesidades educativas especiales

- Un 42,4% del alumnado con NEE integrado en los Centros de ESO de la Región de Murcia que hemos encuestado, son alumnos que en el curso académico 2001-2002 se encuentran desarrollando *Programas de Diversificación Curricular*, el 30,5% presenta NEE asociadas a una *discapacidad psíquica*, un 13,6% de alumnos son *inmigrantes con NEE*, y de forma notable van reduciéndose los porcentajes de chicos que tienen una NEE asociada a una *discapacidad sensorial* (5,1%), hasta aquellos que lo están a una *discapacidad motórica* (1,7%); entre este abanico nos encontramos con alumnos con *dificultades de aprendizaje* y aquellos otros que presentan una *discapacidad X Frágil*, ambos grupos con un 3,4%. La mayor parte del alumnado con NEE está realizando el último curso de la ESO (45,8%); los porcentajes van disminuyendo progresivamente conforme vamos descendiendo a niveles educativos inferiores. Por otro lado, ocho de cada diez alumnos con NEE se encuentran escolarizados en centros públicos de la región; solamente dos de cada diez lo están en centros de

titularidad privada, aunque estén financiados con fondos públicos. Estos resultados nos revelan la importancia de mantener un sistema público de enseñanza que continúe con el objetivo de extender la escolarización a todas las personas, durante más tiempo, en aras al cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades. La escuela pública constituye, hoy por hoy, la garantía más segura de la igualdad, de la no discriminación de los estudiantes.

- La defensa del sistema de escuela pública actual como compensadora de las desigualdades sociales, se apoya también en el hecho de que acoge a los alumnos con NEE de familias murcianas con un nivel socioeconómico y educativo bajo. Si atendemos a las diferentes estadísticas (MEC, 1999; EPA, 1998; Eurostat, 2002...), es coherente, por tanto, que los bajos niveles de estudio de los padres y madres del alumnado con NEE estén determinando (aproximadamente, un 30% de padres y madres no ha completado los estudios primarios, y otro 50% no ha alcanzado estudios medios), por un lado, sus elevados porcentajes de paro (3,6% de padres y 65,5% de madres), y por otro, entre quienes se encuentran en una situación laboral activa, el desempeño de profesiones de menor cualificación o de las llamadas de clase trabajadora (60,3% de padres y 68,4% de madres). A ello cabe añadir que el 56% de las familias son numerosas, con una media de tres hijos. Es cierto que quienes poseen niveles socioeconómicos y educativos más bajos, tienen menores posibilidades de acceder a la información, a su procesamiento y a la gestión del conocimiento, de aquí que la educación desempeñe un papel determinante como factor de crecimiento económico y de mejora de la cohesión e igualdad social (García Carrasco, 2002; Gimeno, 2002).
- La lectura de las expectativas del alumnado con NEE según la clase profesional y el nivel de estudio de sus padres, nos revelan dos tendencias claras: primera, cuanto menor es la cualificación profesional de los padres y su nivel de estudios, más indecisos están sus hijos en lo que quieren hacer al finalizar la ESO; y segunda, la presencia de un alto porcentaje de madres en una situación laboral no activa, junto con elevados porcentajes de padres y madres con profesiones de la clase obrera y sin niveles de estudio o simplemente con estudios primarios, han forjado en sus hijos unas expectati-

vas de futuro que se concretan en incorporarse al mundo del trabajo cuando finalicen sus estudios de la ESO. Estos resultados vienen a corroborar lo que Martín y Velarde (2001) ponen de manifiesto: existen motivos que nos deben preocupar acerca del déficit que se relacionan con los objetivos irrenunciables relativos al cumplimiento efectivo del derecho a la educación en condiciones de igualdad; las oportunidades de seguir estudiando siguen estando mediadas por las condiciones familiares y sociales. Estos resultados pueden prever que, en un futuro inmediato, muchos de estos jóvenes con NEE se encuentren fuera del sistema escolar porque hayan sobrepasado la edad límite de la educación obligatoria, no disponiendo de una oferta educativa que les permita incardinarse en el mercado laboral y sin hallar alternativa alguna para ocupar dignamente sus vidas. Es con estos chicos, con los que sería necesario hacer un esfuerzo en atenderles desde la alternativa de la educación permanente y de adultos.

- El alumnado con NEE que participa en Programas de Diversificación Curricular supone el 42,4% de la muestra de los estudiantes de la ESO con NEE. El 54,2% de estos jóvenes considera que le gusta poco o nada estudiar; sin embargo, otro 41,6% estima que le gusta estudiar lo suficiente, y un 4,2% mucho. Además, hemos constatado que, aunque un 37,5% del alumnado que participa en PDC no sabe todavía qué hará al finalizar su escolaridad obligatoria, un 58,4% se decanta por continuar su itinerario educativo con estudios de FP (54,2%) o de Bachillerato (4,2%). Solamente un 4,2% opta por trabajar. ¿Qué implicaciones tiene todo ello de cara a la supresión de los Programas de Diversificación Curricular que se propone en el proyecto de la futura Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)? Nos parece nefasto, ya que estos programas suponen para muchos de los alumnos la última, e incluso única, alternativa para obtener la titulación que corresponde a la etapa y que, por un conjunto de variables diversas, no pueden conseguirla a través del plan de estudios general o del currículo ordinario. Además, debemos tener en cuenta que el título de Graduado en Educación Secundaria no sólo cumple una función académica, como requisito de acceso a posteriores enseñanzas regladas, sino que tiene además un importante valor socio-labo-

ral, ya que va a permitir acceder o no al mundo del trabajo a las personas que lo posean. Por ello, parece ajustado y lógico el que estos Programas de Diversificación Curricular abran la posibilidad de acceder al mismo, y a las diferentes líneas de formación profesional existentes al mayor número posible de alumnos (García e Illán, 1999).

- La gran mayoría de los alumnos con NEE dispone de una configuración básica de recursos tecnológicos en su casa que estaría formada por la disponibilidad en la misma de al menos una televisión, una cámara de fotos, un teléfono móvil, una cadena o mini cadena, un radiocasete, un walkman, un vídeo, un teléfono fijo y una consola de juego. Los porcentajes se reducen notablemente para configuraciones más complejas que complementasen a la anterior y que contarían con la disponibilidad en casa de al menos un DVD, discman, lector de mp3, antena parabólica, ordenador, grabadora de CD y cámara de vídeo. También destacar que los alumnos con NEE disponen para su uso personal, sobre todo, de un walkman, de una mini cadena, de una cámara de fotos y de un teléfono móvil. Le siguen de cerca la disposición que tienen en sus habitaciones personales de una televisión, de una consola de juego y de un radiocasete. Son pocos los que disponen en sus dormitorios de un vídeo, discman, ordenador y grabadora de CD; y menos frecuente aún los alumnos que tienen en sus habitaciones un DVD, lector de mp3, parabólica, teléfono fijo o cámara de vídeo.
- Por otro lado, no hemos encontrado diferencias significativas en cuanto a la disponibilidad de tales recursos tecnológicos entre los estudiantes con NEE y el resto; sobre todo estas diferencias son prácticamente inexistentes cuando valoramos las posibilidades personales de acceso a estos recursos de unos alumnos frente a otros. La brecha más fuerte entre ambos grupos la hemos encontrado en la disponibilidad de ordenadores tanto en sus hogares como en sus habitaciones personales. Así, mientras que en un 40,7% de los hogares del alumnado con NEE se dispone de al menos un ordenador, este porcentaje aumenta al 61,1% en el caso de la muestra global de alumnos. Además, si solamente un 18,6% de los estudiantes con NEE lo tiene a su disposición personal en sus habitaciones, constituyen un 25,1% de los estudiantes de la muestra global los que tienen un ordena-

dor en sus dormitorios. Esta disponibilidad explica, en gran medida, que el «regalo estrella» preferido tanto por el alumnado con NEE como por el resto, sea el ordenador junto con el DVD.

- La televisión se manifiesta como el «medio estrella» de los hogares de los chicos con NEE y sin ellas de ESO de la región. No nos debe extrañar, pues, la gran influencia que sigue teniendo la televisión en los jóvenes, y cómo ésta puede considerarse, hoy por hoy, como uno de los determinantes más importantes de sus comportamientos y, por tanto, de su sistema de creencias y de valores, por encima de otros medios más tradicionales como la radio o los medios impresos, u otros más innovadores como Internet. No obstante, solamente un 29,3% dispone de televisión de pago en sus hogares, estando más de la mitad suscritos a la televisión por cable (ONO, Wanadoo...). Básicamente, a los alumnos con NEE les gusta ver los canales de televisión que preferentemente se sintonizan en sus casas: *Antena 3*, *Tele Cinco* y *TV1*. Las preferencias, pues, se decantan por las cadenas nacionales, en detrimento de las regionales, locales y de pago. Esta situación, pensamos, está motivada, fundamentalmente, por la escasa disponibilidad de canales de televisión regionales y locales en nuestra Comunidad Autónoma, así como por el bajo porcentaje de alumnos que parece estar suscrito a algún tipo de televisión de pago (determinado, a su vez, por los niveles de ingresos de las familias). No obstante, si tenemos en cuenta este bajo porcentaje junto con las puntuaciones ponderadas que indican las preferencias de canal, observamos que los canales de televisiones de pago son muy altos, esto es, nos revelan que éstos se encuentran entre los más preferidos por los alumnos y sus familias, en concreto, *Canal Plus* y *Vía Digital*.
- Solamente un 10,3% del alumnado con NEE afirma tener un horario para ver la televisión dispuesto por sus padres. La situación se torna más preocupante si consideramos que a estos alumnos se les permite ver la televisión hasta una hora bastante avanzada de la noche (hasta las 22 y 23 horas), no sólo en días festivos y fines de semana, sino también en días laborales. En los días festivos y fines de semana los padres son mucho más permisivos, ya que llegan a permitir a sus hijos ver la televisión en franjas de hasta doce horas. Estos malos hábitos del alumnado con NEE se confirman cuan-

do les preguntamos cuáles eran sus programas favoritos de la oferta televisiva actual y del año pasado. La mayoría de los programas favoritos elegidos por un mayor número de alumnos se emiten en días laborales de la semana, en una franja horaria de noche (a partir de las 21.30 horas hasta bien entrada la noche, e incluso la madrugada) y, además, alguno de ellos recomendado para mayores de 18 años (*Crónicas Marcianas, Operación Triunfo, Compañeros, Policías, Siete vidas...*).

- El problema se agrava por el hecho de que un 67,9% de los alumnos con NEE manifiesta que en sus hogares siempre se ve la televisión a la hora de comer o de cenar, un 21,4% que se hace a veces, y solamente un 10,7% que nunca. Otros hábitos del comportamiento familiar de los alumnos con NEE al ver la televisión son: un 26,3% de estos chicos ve sus programas favoritos de televisión siempre solos, un 64,9% los ve acompañado y un 8,8% lo hace indistintamente solo o acompañado; la compañía más frecuente entre nuestros jóvenes cuando ven sus programas favoritos de televisión son: a veces con padres (21,1%), siempre en familia (15,8%), con hermanos o amigos (15,8%), o indistintamente con padres, hermanos o amigos (12,3%). Esta información nos hace ser un poco más optimistas en lo que respecta a los hábitos de los alumnos con NEE al ver la televisión, en cuanto que ésta constituye una experiencia de convivencia familiar, pero podríamos plantearnos algunas reflexiones: ¿Existe diálogo familiar? ¿Qué tipo de diálogo?; siendo optimistas podríamos pensar en un diálogo formativo y no sólo recreativo (aunque éste sea también importante), sobre los contenidos de los programas de televisión preferidos por el alumnado con NEE. No obstante, son muchos los alumnos que manifiestan ver la televisión solos, o indistintamente solos o acompañados (un 35% aproximadamente).
- Respecto a la situación que, según el alumnado con NEE, mejor describe lo que ocurre con el mando cuando toda la familia está viendo la televisión, es la de los padres o madres que hacen uso normalmente del mismo (un 40,4%). Otro 15,8% de los alumnos con necesidades especiales reconoce que el mando lo tienen ellos, y un 8,8% que lo tienen sus hermanos. Sólo en un 21,1% de las familias de los chicos con NEE se decide entre todos qué cadena van a ver, aun-

que también es cierto que son menos los alumnos que afirman que en sus casas se pelean por tener el mando (14%). Lo cierto es que existe una tendencia clara en los hogares de los estudiantes con NEE, a que la comunicación esté mediatizada por el medio televisión, siendo muchos los ratos en los que estos jóvenes son espectadores solitarios y aislados del resto de los miembros del sistema familiar; este comportamiento conduce a un deterioro importante del diálogo y de la convivencia familiar (Tedesco, 2000).

- Los programas que más prefieren los alumnos con NEE, entre los tres primeros, son los de cine o las películas (92,3%), los musicales (87,1%), las teleseries (70,3%), los de humor (66,7) y los deportivos (63,7%). Por otra parte, los que menos prefieren son los programas de debate (14,2%) y los magazines (23,1%). Idénticas preferencias muestran los demás alumnos de la muestra. Ello pone de manifiesto, cómo las tecnologías y los medios de comunicación están en la vida de la totalidad de nuestros jóvenes, ejerciendo una influencia homogeneizadora e igualadora entre ellos, haciéndoles partícipes de la cultura y del mundo de significados globalizador que esta generación vive en la sociedad actual de la información y de la comunicación. Sin embargo, esto no implica que el diseño del medio televisivo sea un medio igualador o compensador de las desigualdades. Un diseño inclusivo o un «diseño para todos» ha de contemplar, entre otros aspectos, la adaptación del medio a las peculiaridades o necesidades de todos. Tecnológicamente no parece que haya problemas para hacerlo y se demuestra con algunas experiencias (subtitular películas o programas de televisión, simultanear el lenguaje hablado con el lenguaje de signos, o aumentar el tamaño de las imágenes).
- Aunque todos seamos capaces de contemplar la televisión como un enemigo a combatir —quita horas de lectura y de estudio a los jóvenes, incita comportamientos violentos, evita el diálogo y la convivencia familiar..., y en ello hay mucho de verdad—, nos resistimos a ver la otra cara alternativa, no menos cierta: que la televisión sea una herramienta mediadora de los aprendizajes dentro y fuera del contexto familiar.
- El radiocasete es el regalo menos preferido por el alumnado con NEE, aunque un 81,4% de los mismos cuenta con, al menos, uno de ellos en sus hogares, y un 33,3% con uno o

dos en sus propias habitaciones. También las minicadenas o cadenas están presentes entre el equipamiento de los hogares (76,3%) y de las habitaciones de nuestros jóvenes (47,5%); y lo que es más importante, estos aparatos figuran entre los regalos preferidos por ellos, aunque sea con un nivel de preferencia moderado. A la luz de estas manifestaciones, el alumnado con NEE cuenta en sus casas con las condiciones necesarias para escuchar la radio. De hecho, un 86,4% manifiesta explícitamente que escucha la radio. De los alumnos que manifiestan conocer la emisora de radio que escuchan (un 89,5%), la mitad se decanta por las de carácter local (50%). Les siguen las emisoras nacionales (34,3%) y las regionales (Onda Regional para un 13,2%). De las emisoras de carácter nacional, son la SER y Onda Cero las más escuchadas (13,2% respectivamente), y la COPE y Radio Nacional las menos (8% y 4%). Los alumnos con NEE suelen sintonizar más las emisoras locales que el resto de los componentes de sus familias, y cuando sintonizan una emisora nacional, bien es la SER u Onda Cero, mientras que en sus casas es esta última preferentemente o la COPE.

- Las preferencias del alumnado con NEE por el tipo de programas de radio que escuchan, se inclinan muy por encima del resto por los programas musicales (66,7%). Les siguen los programas deportivos (25,5%), y a mucha distancia, los programas de canciones dedicadas (5,9%) y las tertulias (2%). Ningún alumno ha seleccionado los programas informativos de las emisoras de radio que escuchan. Las preferencias en cuanto al tipo de programas de radio que escuchan, los alumnos coinciden con las que mostraban entre el tipo de programas de televisión preferidos (musicales y deportivos).
- Solamente un 23,1% de los alumnos con NEE, puede acceder a Internet desde sus hogares; esto es, un 76,9% no tiene este servicio en casa. Quienes sí cuentan con Internet, el 63,6%, tiene contratada una tarifa plana, y no la tiene un 36,4%. Así, más de la mitad de los alumnos que pueden navegar por Internet en sus casas, parece que lo hacen en tiempos prolongados.
- Seis de cada diez alumnos murcianos de ESO han manifestado que sus hogares se encuentran informatizados (proporción similar a la del alumnado con NEE), y que dos alumnos y medio de cada diez lo controlan ellos mismos desde

sus habitación; esta proporción es bastante inferior a la del alumnado con NEE (uno con nueve de cada diez jóvenes aproximadamente). Por tanto, a nivel del contexto familiar, encontramos una pequeña brecha generacional en cuanto al uso que unos alumnos y otros hacen del medio informático, en detrimento de los jóvenes con NEE. La situación para estos alumnos se agrava si tenemos en cuenta que un 30,9% afirma que nunca ha accedido a Internet; el resto —un 69,1%— sí lo ha hecho, bien ocasionalmente (47,3%), al menos una vez por semana (9,1%) o diariamente (12,7%). La proporción de alumnos con NEE que acceden a Internet es ligeramente inferior a la del resto del alumnado de la muestra global (74%).

- Los alumnos murcianos con NEE —casi a la par que el resto de alumnos de la muestra—, utilizan el ordenador y acceden a Internet, pero ¿tienen ellos que adaptarse al medio informático o, por el contrario, el medio informático se ha adaptado a sus características y necesidades? Nosotros nos inclinamos a pensar que probablemente sean ellos los que tienen que adaptarse al medio. Aunque no tengamos datos para verificar esta suposición, los resultados siguientes parecen apoyarla. Si, como hemos observado, una alta proporción del alumnado con NEE de la Región de Murcia accede a Internet desde espacios públicos, y nuestra experiencia nos permite observar que tales espacios no disponen de recursos informáticos adaptados, parece que el medio informático se constituye para estos chicos en un medio en sí mismo, y no realmente en un medio al servicio de la integración y la igualdad de oportunidades. A un plazo más o menos corto, ¿puede conducir esta situación de desigualdad, a la exclusión social del alumnado con NEE?
- Efectivamente, los alumnos con NEE preferentemente acceden a Internet desde algún ciber (37,1%), desde la casa de sus amigos (32,4%), desde sus propias casas (31,6%) o desde una biblioteca/casa de cultura (22,22%). Muy pocos acceden a Internet en algún telecentro gratuito (2,8%) y ninguno navega desde los centros educativos en los que se encuentran escolarizados. Cabe destacar, asimismo, que la totalidad de los alumnos que manifestaron que tenían posibilidad de acceder a Internet desde sus hogares, de hecho lo hacen (los datos son coherentes en este sentido).

- Hemos observado diferencias significativas entre el alumnado con NEE y el resto de alumnos de la muestra, en cuanto a los espacios que utilizan para acceder a Internet. La proporción de alumnos con NEE que utiliza las bibliotecas o centros culturales para navegar por Internet, prácticamente se duplica con respecto al resto del alumnado (22,2% frente a 11,9%). También nos parece interesante destacar que, mientras un 18,3% de los alumnos de la muestra general accede a Internet desde los centros educativos a los que acuden, ningún alumno con NEE lo hace. A pesar de que los alumnos de la muestra global accedan a Internet muy poco desde la escuela, ¿a qué se debe esta situación discriminatoria que parece viven los alumnos con necesidades especiales? Probablemente los medios informáticos de los centros educativos no estén adaptados a las características y necesidades del alumnado que se encuentra integrado en ellos, y con ello no se está facilitando la integración real de estos jóvenes en igualdad de condiciones y oportunidades. Quizá la escuela esté contribuyendo de este modo a la exclusión de los alumnos con necesidades especiales de la sociedad de la información, no haciéndoles partícipes de la misma de una forma activa. Es probable que no se estén utilizando los recursos informáticos disponibles en los centros educativos como mediadores de los nuevos aprendizajes que demanda la sociedad actual y, por tanto, como una plataforma integradora del alumnado con NEE.
- Cuando navegan por Internet, los alumnos con NEE preferentemente lo hacen para «chatear» (62,2%). Los porcentajes se reducen notablemente cuando estos jóvenes utilizan Internet para «enviar mensajes a móviles» (33,3%), «bajar música» (32,4%) o «bajar juegos, nuevos escenarios y trucos» (30,6%). Son menos quienes acceden a Internet para «enviar y recibir correos electrónicos» (18,9%) y para «consultar información para clase» (16,7%). Muy pocos manifiestan que consultan periódicos electrónicos (2,9%), y ninguno de los alumnos indica otro tipo de uso diferente. Es evidente que tanto los alumnos con NEE como el resto, utilizan Internet preferentemente como un medio de socialización y comunicación entre sus iguales, y como una plataforma destinada a satisfacer sus gustos en el campo del ocio y tiempo libre, y no como una herramienta de apoyo a su formación. En es-

te sentido, insistir una vez más en la necesidad de la formación del alumnado y de sus responsables educativos en el uso de los medios informáticos, no ya como «medio» en sí mismo —que es importante—, sino en lo relativo a los contenidos o información de la red; recordemos que no toda información es de por sí formativa o educativa por el simple hecho de ser información (García Carrasco, 2002).

- Por otro lado, hemos constatado que las principales utilidades que los alumnos con NEE y sin ellas dan a Internet son: «chatear», «enviar y recibir correos electrónicos» o «enviar mensajes a móviles». Esta situación da cuenta de las nuevas posibilidades que el alumnado de la ESO de la Región de Murcia tiene para comunicarse y establecer relaciones sociales y ello es un indicador de los cambios en el uso del lenguaje en nuestros alumnos. Tales cambios no han de considerarse superficiales, ya que las formas de habla y de escritura en los jóvenes asociadas a las TIC pueden tener repercusiones muy importantes, cuyas consecuencias tendrán que ser analizadas y tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este comportamiento también se observa en los usos que el alumnado da al teléfono móvil.
- La telefonía móvil parece ir sustituyendo a la telefonía fija en los hogares del alumnado de ESO con NEE y sin ellas de la región. Un 66,1% de los alumnos con NEE dispone de un teléfono móvil para su uso personal (proporción similar a la de los alumnos de la muestra global, un 68,5%). Los mensajes a amigos y los toques son las utilidades del teléfono móvil más valoradas por los jóvenes con NEE y por los del resto de la muestra.
- Son muchos los alumnos con NEE que cuentan en sus bibliotecas familiares con menos de 50 libros (un 66%), e incluso con menos de 26 libros (42,8%), lo que nos puede advertir del escaso interés por la lectura que es probable exista en estos chicos y en sus familias. Estos resultados quedan corroborados por estos otros: la media de libros personales de los alumnos con NEE es de 13,71, existiendo jóvenes que afirman tener un solo libro (un 9,8%), y constituyendo un 5,9% quienes afirman disponer del número máximo de libros indicado: 50 libros. Además, un 52,6% de los alumnos con NEE reconoce no haber leído ningún libro en los últimos me-

ses, aparte de los textos del colegio o de los fijados como lecturas por sus profesores. Aunque el alumnado de la ESO de la Región de Murcia cuente en sus bibliotecas familiares con más libros que el alumnado de esta región con NEE, y que además, sean significativamente más los libros personales de los que disponen los primeros respecto a los últimos, sus hábitos lectores son igualmente malos. Ambos grupos de estudiantes están por debajo de las medias que ofrecen las diferentes estadísticas al respecto (FGEE, 2002; CIDE, 2002).

- Más de un 52% del alumnado con NEE manifiesta no acudir a biblioteca alguna. Las bibliotecas a las que acuden los alumnos con NEE son, fundamentalmente, las bibliotecas públicas (74,1%) y las de sus centros escolares (29,6%). Solamente un 7,7% del alumnado afirma utilizar sus propias bibliotecas, y ninguno de ellos usa las bibliotecas de las entidades culturales o Cajas. El uso más frecuente que hacen de los diferentes servicios que les prestan las bibliotecas es el préstamo de libros (55 puntos); le siguen a distancia estos otros usos: la lectura de prensa o de revistas (32 puntos), el préstamo de discos o vídeos (31 puntos), el estudio o la lectura en sala (31 puntos) y el acceso a Internet (27 puntos). Estos resultados, en parte, nos alientan, porque es posible que el alumnado compense la escasez de libros de los que dispone en casa utilizando el préstamo de los mismos en las bibliotecas a las que acuden. Es posible que el alumnado con NEE no utilice más las bibliotecas por carecer de medios y tecnologías adaptadas a sus características y necesidades, y por la presencia de barreras arquitectónicas y de transporte que no faciliten el acceso a las mismas.
- Un 41,4% del alumnado manifiesta que, en sus hogares, no se compra el periódico, y un 58,6% que sí se hace aunque con una periodicidad variable. Así, constituyen un 20,7% quienes afirman que compran en periódico de forma ocasional, un 24,1% quienes lo hacen sólo los fines de semana, y un 13,8% los que indican que se adquiere todos los días. Estos resultados pueden estar motivados por el nivel adquisitivo de la familia que —como vimos y atendiendo a la situación laboral y a las profesiones de los padres—, no es precisamente alto; de aquí que sea probable que no tengan como un bien de consumo diario la prensa, sino como un

«extra» que las familias puedan permitirse sólo ocasionalmente o los fines de semana. Estos porcentajes ubican a las familias de nuestros alumnos al mismo nivel que la población española; según el *Estudio General de Medios* (AIMC, 2002), solamente el 36,8% de los españoles lee el periódico todos los días o los fines de semana; un porcentaje bajo en relación con otros correspondientes a otro tipo de usuarios (televisión, cine o Internet).

- La prensa que más se compra en los hogares de los alumnos con NEE es la regional (48%), frente a la nacional de carácter informativo general (13,7%) o de carácter deportivo (34,2%). En concreto, el periódico que más indican que se adquiere en sus casas, es *La Verdad* (41%), siguiéndole a bastante distancia el *Marca* (29,6%), y más aún *El País* (9,1%) y *La Opinión* (6,8%). Por otra parte, un 66,7% del alumnado afirma que en sus casas se adquiere alguna revista al menos con una periodicidad semanal. Así, pues, a juicio del alumnado, las revistas son compradas por una proporción más alta de familias que lo son los periódicos (66,7% frente a 58,6%). Las revistas que más se compran en casa del alumno con NEE son las revistas del «corazón» (34,9%) y las «juveniles» (20,6%).
- En resumen, la práctica de la lectura libre de los alumnos de la ESO de la Región de Murcia —con necesidades especiales y sin ellas—, es muy pobre; tanto como lo es España dentro de los países de la OCDE. España tiene un índice de lectura libre inferior a 120, por debajo de la media de la OCDE que es de 124.

Recomendaciones

8.1. Aspectos generales

Sería necesario que los esfuerzos que se realizan para desarrollar la difusión y acceso a la información a través de mejores dotaciones tecnológicas (banda ancha o acceso mediante tarifa plana) insistan, además, en corregir las desigualdades manifiestas que se observan en los hogares de los jóvenes de la Región de Murcia, en cuanto al capital cultural y formativo. En este sentido es imprescindible reforzar todas aquellas medidas que ayuden a aumentar los niveles educativos que alcanza el ciudadano medio al finalizar su trayectoria en el sistema educativo, pues es este factor y no la capacidad de compra o la disposición de medios tecnológicos lo que garantiza un mayor acceso y uso de la información.

Para ello es importante que los centros educativos y de difusión cultural (colegios, institutos, bibliotecas, centros culturales), cuenten con la dotación necesaria para el acceso a la Red y lo ofrezcan a libre disposición del usuario en el tiempo libre y de ocio. Se trataría de desarrollar aulas de libre acceso para los jóvenes estudiantes que no disponen de estos medios en casa.

De igual forma, es importante hacer campañas divulgativas entre la familia acerca de la importancia que tienen los medios de comunicación en la formación de sus hijos, y en especial la televisión. Para ello habrá que formar en modelos de consumo, desde el hogar, para que se tome conciencia de los riesgos que tiene un consumo individualizado y fuera del «control» de los adultos de los contenidos propuestos en la misma y ofertar alternativas de uso y consumo colectivo por todos los miembros del hogar.

En relación con la lectura, habría que potenciar el papel de las bibliotecas como herramienta y recurso facilitador de información

de calidad. De igual forma, desde este centro se deben desarrollar estrategias para el acceso a las nuevas tecnologías de la información, convirtiéndose en un elemento democratizador y compensatorio de las desigualdades sociales, apoyando de este modo a la formación continua del ciudadano. También es importante la dotación en los centros educativos de bibliotecas escolares como centro de recursos multimedia y punto de acceso educativo a la Red.

De nuestra investigación se constata el escaso nivel de lectura de prensa en los hogares de los jóvenes lo que nos lleva a plantear la necesidad de desarrollar programas específicos sobre lectura de prensa en los centros educativos. De este modo vemos necesario, con urgencia, potenciar la lectura de periódicos entre los jóvenes de la ESO y facilitar su familiarización con este medio dentro y fuera del aula.

8.2. Alumnado inmigrante

Como podemos comprobar, en el caso del alumnado inmigrante el índice de lectura de periódicos es bajo y está en proporción a lo establecido por el Estudio General de Medios (AIMC, 2002), que analiza el bajo porcentaje de lectores de prensa (36,8%) en relación con otros medios como la televisión, Internet y el cine. Por consiguiente, habrá que plantearse no sólo utilizar y enseñar a interpretar la prensa en el aula de los centros educativos, sino a fomentar el hábito de la lectura de prensa en el hogar, a lo cual puede favorecer el trabajo de divulgación por parte de otros medios como la propia televisión, así como la educación en el consumo, la formación a través de escuelas de padres en la institución educativa y otras asociaciones.

En términos generales podemos afirmar que las preferencias de los alumnos autóctonos y de las alumnas inmigrantes, en primer lugar, están por encima de todos estos medios de comunicación que hemos analizado anteriormente, y se sitúan con relación a cómo vestimos y cambiamos de modelo, algo que por otro lado, es una demanda social en general, y muy concreta para estas edades en particular. Demanda, que, curiosamente es introducida en los hogares utilizando distintos medios de comunicación de los que hemos estudiado en la presente investigación.

De este modo, también del uso indirecto de estos medios existe una influencia en las preferencias de los alumnos encuestados, puesto que duda cabe que, nos gusta determinado modelo, lo compramos en determinado lugar, y ha de ser de una determinada marca, etc., porque lo hemos visto anunciado hasta la saciedad en la televisión, en los periódicos, en las revistas, etc. He aquí el enorme impacto e influencia de los medios tanto en gustos como en preferencias que se derivan de su uso y consumo. Ante este hecho, surge la necesidad de ser formados para saberlos usar libremente, para sacar de ellos lo positivo que nos ofrecen, pero para no dejarnos arrastrar ferozmente por sus garras, por sus ataduras, por lo que quieren que deseemos y compremos, algo que tiene un barniz en su mayor parte mucho más comercial que cultural. Para saber actuar así, sin duda, necesitamos ser educados para hacer un adecuado uso de estos medios que, precisamente, nos están condicionando no sólo los gustos y preferencias, sino la información y, como consecuencia, el conocimiento, además, de ocupar los espacios y tiempos dedicados en familia a la comunicación y al diálogo y propiciando, por el contrario, el uso individualista y solitario en la mayoría de las veces, ya que ante gustos diferentes por parte de los miembros del grupo familiar, los usos también terminan siendo diferentes.

De nuestra investigación se deriva que habría que aprovechar desde el punto de vista pedagógico el hecho de que existen unos determinados medios de comunicación y de información que resultan de interés para todos los alumnos independientemente de otras variables. Estos medios (Internet, televisión, móvil...) motivan a todos los jóvenes de 14-16 años, que los desean utilizar, aprendiendo rápidamente a comunicarse con ellos. Además, en muchos casos, resultan medios fundamentales para el acceso a la información, al conocimiento, que al mismo tiempo los mediatizan e influyen en sus preferencias y gustos. Por todo ello, habría que deducir la necesidad de potenciar en los centros educativos y en las familias una educación para el buen uso de los medios, haciendo que el usuario sepa sacar provecho de los medios, buscando fines propiamente formativos y pedagógicos, ya que ayudaría al aprendizaje en general, en la medida que son medios de por sí motivadores. Al tiempo que, además, compensaría las desigualdades familiares y sociales con las que ciertos alumnos ya acceden a los centros de Educación Secundaria por su condición de inmigrantes, por presentar discapacidades o por pertenecer a niveles so-

cialmente desfavorecidos. Esto facilitaría mayor igualdad de oportunidades a todos y, posiblemente reduciría también, parte del porcentaje de fracaso escolar que hoy día parece resultar demasiado alarmante en esta etapa educativa.

8.3. Alumnado con necesidades educativas especiales

Es necesario desarrollar una investigación específica sobre la dotación de medios y tecnologías de información y de comunicación, preferencias y usos de los mismos por parte de los alumnos con NEE integrados en Centros de ESO de la Región de Murcia, con una muestra representativa de los mismos. Una investigación, además, con un diseño metodológico que partiera del estado actual sobre esta línea de investigación con estos alumnos, y que contemplara algunas de las sugerencias que se brindan en las líneas siguientes.

A pesar de que ya se tenga conocimiento sobre las distintas necesidades de la variedad de usuarios de los recursos y medios tecnológicos con NEE, tanto la formación de estos alumnos en el uso de tales medios como la adaptación de los equipos a sus características, constituyen hoy por hoy un escollo a superar. No existen problemas tecnológicos para hacer más compatibles y accesibles los recursos. Faltan inversiones, normativas que obliguen a realizarlo y mentalidades que lo pongan en marcha. No es el alumno el que debe adaptarse a tales medios, sino los medios a las características y necesidades de cada usuario, desde una perspectiva real de la integración y de la igualdad de oportunidades. Si no es así, en un plazo más o menos largo, el alumno con NEE podrá caer en el analfabetismo digital y lo que ello conlleva: su no integración social como persona activa de la sociedad de la información actual (menos posibilidades de acceder al trabajo, a la cultura, al conocimiento, a alternativas de ocio y tiempo libre...). Es sabido que el acceso a la información y su procesamiento, así como la gestión del conocimiento, determinan la posición de las personas y, por tanto, sus posibilidades de evitar o superar situaciones de desigualdad.

A pesar de lo expuesto anteriormente (que no existen problemas tecnológicos para adaptar los medios a las características y

particularidades del alumnado con NEE), es necesario investigar más sobre los tipos de adaptaciones que se realizan y evaluar la calidad de los diseños adaptados existentes.

Supresión de barreras arquitectónicas, urbanísticas y de transporte que permitan al alumnado con NEE acceder con facilidad a los centros de cultura, de estudio y de ocio y tiempo libre (bibliotecas, centros culturales, ciber, cines, centros de exposiciones...).

Desarrollo de programas regionales de difusión y formativos dirigidos a conseguir la normalización de la sociedad en el respeto a la diversidad, sin olvidar los contextos más próximos a estos alumnos: familia, centro educativo y barrio. Se trata de ir incorporando un planteamiento que contenga el llamado «diseño para todos», que haga más fácil las adaptaciones a cada peculiaridad o necesidad de los alumnos con NEE. En este sentido, sugerimos también la utilización de los propios medios y tecnologías de la información y comunicación para ir sensibilizando a la sociedad desde este planteamiento. Hay otras barreras, además de las tecnológicas y urbanísticas, que son invisibles y más difíciles de modificar, y están en las concepciones, en la mentalidad de las personas que forman la sociedad y que de alguna manera la construyen llena de barreras (Alba, 2000).

La necesidad de formación y de sentirse bien utilizando los medios y tecnologías no sólo es una prioridad de los usuarios alumnos con NEE, también de los profesores, ya que son muchos los que no tienen experiencia sobre cómo usar estos nuevos y no tan nuevos recursos en sus aulas. Se hace necesario seguir llevando a cabo las recomendaciones de la Cumbre de Lisboa celebrada en el año 2000, entre las que destacaron las de que todas las escuelas de la Unión Europea tuvieran acceso a Internet a finales de 2001, y que todos los profesores necesarios estuvieran capacitados para enseñar el manejo de las TIC y el uso de Internet. Tales medidas no se han cumplido en la actualidad, ya que España está en la cola de la UE junto con Grecia y Portugal. No obstante, recordar que el problema no reside tanto en la falta de recursos tecnológicos, sino en el bajo uso por parte del profesorado de estos medios como herramientas de aprendizaje. Se hace prioritario incorporar los medios a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las aulas de los alumnos (no en espacios específicos cerrados), de modo que faciliten que las TIC se incorporen a la vida de los estudiantes como un aprendizaje básico más. Ello, lógicamente, con-

lleva a que aumente la ratio ordenador-alumno. Y ello, no lo olvidemos, llevará a que también el profesorado trabaje mediante estas herramientas con el alumnado con NEE. De aquí que iniciativas como el Proyecto «Plumier» de la Consejería de Educación de la Región de Murcia sean bienvenidas; sin embargo, son escasas, sobre todo, si atendemos a la situación de los estudiantes con NEE.

Es necesario utilizar los medios y tecnologías para motivar e incrementar el aprendizaje del alumnado con y sin NEE, como herramientas mediadoras del aprendizaje, y para desarrollar nuevos procesos cognitivos. Las TIC, más allá de su valor instrumental, deben ser herramientas que permitan desarrollar los cinco aspectos básicos de la construcción del conocimiento: manipulación, articulación, reflexión, contextualización y cooperación (Jonassen, 2000, cit. en García Carrasco, 2002: 38).

Ello implica el desarrollo de nuevos modelos organizativos y didácticos, basados en los modelos de comunicación y de información que se derivan de las posibilidades de los recursos tecnológicos. Se hace necesario investigar más también en esta línea de trabajo y, en particular, en sus posibilidades con el alumnado con NEE.

Se ha de preparar al alumnado con NEE desde la educación obligatoria para que se comprometa con su formación continua a través de los medios y recursos tecnológicos a lo largo de su vida. Desde este planteamiento es necesario desarrollar enfoques formativos en consonancia con las necesidades de los niños y jóvenes actuales y con una visión del conocimiento más dinámica y compleja. Como afirma Morin (1999: 11): actualmente la enseñanza ha de convertirse en una enseñanza educativa; «no se trata de transmitir el puro saber, sino una cultura que permita entender nuestra condición y ayudarnos a vivir. El reto de la globalidad es también el reto de la complejidad». La apropiación de los medios tecnológicos no es igualitaria y en los procesos de formación de las generaciones nuevas, resulta imprescindible superar el paradigma centrado exclusivamente en la «conectividad» y en el acceso a la información (García Carrasco, 2002; Gimeno Sacristán, 2002).

Estudiar las consecuencias educativas del uso del ciberlenguaje que está propiciando la utilización de ciertos medios mediante el desarrollo de actividades tales como chatear, enviar y recibir mensajes por móviles, uso del correo electrónico, etc., tanto en alumnos con NEE como sin ellas.

La escuela debe ser un servicio público que acoja a todos los alumnos; no sólo las escuelas públicas deben ser compensadoras de las desigualdades sociales. Y en cualquier caso, no se pueden poner obstáculos de ningún tipo (financiación, legislativos...) para que la escuela pública, que actualmente integra a la mayor parte del alumnado con NEE, siga trabajando en el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades. Se ha de seguir avanzando en alcanzar cotas cada vez más altas de calidad del sistema educativo público, mejorando al profesorado, dotándoles de bibliotecas, laboratorios y recursos tecnológicos, introduciendo innovaciones metodológicas, realizando actividades paracurriculares, reforzando a los estudiantes con dificultades, insuficiencias o necesidades específicas, diversificando el currículo en respuesta a las peculiaridades del alumnado.

Fomentar la dotación de libros y otras fuentes clásicas de información (prensa y revistas) destinados a los niños y jóvenes con NEE en las bibliotecas escolares y públicas, así como otros proyectos encaminados a corregir las malas y poco frecuentes prácticas de lectura de estos chicos.

Desarrollar proyectos que fomenten un consumo educativo de los «medios» en el contexto familiar, escolar y social de los jóvenes con NEE. Una iniciativa que consideramos necesaria para el logro de este objetivo, puede encaminarse a formar al alumno con y sin NEE en los propios medios y tecnologías de la información y comunicación desde la escuela. Recordemos que la información por sí misma no es «formativa».

Fomentar el consumo de los medios en el contexto familiar del alumnado con NEE, como una oportunidad cotidiana enriquecedora para propiciar la convivencia y la comunicación entre sus miembros, así como para desarrollar aprendizajes necesarios en una sociedad plural y democrática como la nuestra (saber elegir, optar por aquello que se adecua más a los intereses y preferencias personales, valorar las consecuencias de las opciones tomadas, tomar conciencia de la influencia de la información, etc.).

Bibliografía

- AIMC (2002^a): *Audiencia Infantil/Juvenil de medios en España 2002*. <http://www.aimc.es/aimc/html/acpr/infantil.html> (Resumen).
- AIMC (2002^b) *EGM, Resumen general octubre 2001-mayo 2002*. <http://download.aimc.es/aimc/datosegm/resumegm.pdf>
- ALBA, C. (1998): «Perspectivas de futuro en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la formación como respuesta a la diversidad», *Pixel-Bit*, 10, 37-46.
- ALBA, C. (2000): «¿Red o maraña? Accesibilidad a Internet y a sus servicios para las personas con discapacidades». En J. CABERO et al. (coords.), *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos.
- ALCOVER, N. (2002): «Aulas sin ley/aulas con ley». *AVIVIR*, Madrid, 25-30.
- ALMAZÁN, L. y ORTIZ, A. (1999a): «La atención a la diversidad: Una propuesta de Garantía Social en Jaén». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y otros (coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, 491-503.
- ALMAZÁN, L. y ORTIZ, A. (1999b): «Estudio de un caso: el Programa de Garantía Social Ayudante de reparación de automóviles del I.E.S. Reyes de España». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y otros (coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, 503-515.
- ÁLVAREZ, M. R. y EL SAYED, E. (1999): «Un taller de bisutería y su implantación en el área de formación básica». En RUBIO, E. y RAYÓN, L. (coords.): *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla, M.C.E.P., 165-177.
- AVENDAÑO, E., RUIZ, E. y TRONCOSO, M. V. (1997): «Los ordenadores: una experiencia». *Revista Síndrome de Down*, 14, 112-119.

- BAIGET, T. (1999): *Penetración de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad española*. Barcelona. Asedie <http://www.asedie.es/msstudy/demanda.htm>
- BALLESTA, J. (2000a): «Educar para comprender la comunicación masiva». *Comunicación y Pedagogía*, 165, 93-96.
- BALLESTA, J. (coord.) (2000b): *Los medios de comunicación en la sociedad actual*. Murcia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- BALLESTA, J. (coord.) (2002): *Medios de comunicación para una sociedad global*. Murcia, Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- BALLESTA, J. y GUARDIOLA, P. (2001a): *Escuela, familia y Medios de Comunicación*. Madrid, Editorial CCS.
- BALLESTA, J. y GUARDIOLA, P. (2001b): «El profesorado ante las nuevas tecnologías y los medios de comunicación», *Enseñanza*, 19, 211-238.
- BELTRÁN LLERA, J. (dir.) (2000): *El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños en la Comunidad de Madrid*.
- CARBONELL, F. (2002 a): «Educación Intercultural y calidad». En *Informe Educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid, Santillana, 144-169.
- CARBONELL, F. (2002b): «Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora». En *II Jornadas de Interculturalidad de la Región de Murcia*. Murcia, Consejo Escolar de la Región de Murcia, 29-50.
- CARNOY, M. (2001): *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid, Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (1988): *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1: *La sociedad red*. Vol. 2: *El poder de la identidad*. Vol. 3: *Fin del milenio*. Madrid, Alianza.
- CEANGAL (2002): *The relevance of video games and gaming consoles to the Higer and Further Education Learning Experience*.
- CIDE (2002): *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles. Avance de resultados*. <http://www.mecd.es/cide/boletincide/bol010jun02.pdf>
- CHILDNET INTERNATIONAL (2001): *Promoting safe use of the Internet*. <http://www.childnet-int.org>
- COBO CATENA, B. (1999): «El huerto escolar en los Programas de Garantía Social». En RUBIO, E y RAYÓN, L. (coords.): *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla, M.C.E.P., 131-139.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Iniciativa eEurope. Una sociedad de la información para todos*. http://europa.eu.int/comm/information_society/eeurope/index_en.htm
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001a): *eEurope 2002. Benchmarking. European youth into del digital age*. http://europa.eu.int/information_society/eeurope/news_library/documents/education_staff_paper/education_en.pdf
- COMISIÓN EUROPEA (2001b): *Plan de Acción eLearning. Concebir la educación del futuro*. http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2001/com2001_0172es01.pdf
- CORTÉS DIEGUEZ, M. (1999): *Familia y Medios de Comunicación*. En: *Estudios de derecho matrimonial y procesal*. Salamanca, Universidad Pontificia.
- CUESTA, M. y otros (2000): *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España*. Madrid, Ed. Confederación Sindical de CCOO.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- ELZO, J.: *El silencio de los adolescentes. La comunicación en el seno de las familias*. <http://www.cfnavarra.es/PED.ADOLES2001/ponencias/7-CONFERENCIA%20MAGISTRAL.pdf>
- EQUIPO CIBERAULA: *La Sociedad de la Información. Alfabetización y Sociedad de la Información en la Escuela*. http://www.ciberaula.net/quaderns/Hemeroteca/quaderns/sumario2/sumario2_13.html
- ESCUADERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- ESCUADERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. (2002): *La Reforma de la Reforma: Una invitación a ahondar en la comprensión y sostener compromisos ineludibles*. Universidad de Murcia, Foro de Jabalquinto, Universidad Internacional de Andalucía. <http://www.leydecalidad.org>
- EUROPEAN COMISIÓN (2002): *Eurobarometer. Public Opinion in the European Union*. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/eb56/eb56_en.pdf
- EURYDICE (2001): *ICT@Europe.edu: Tecnología de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos Europeos*. Bruselas, Bélgica.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (2002a): *Barómetro de hábitos de compra y lectura de libros*. Enero-Septiembre 2001, Madrid.
- FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA (2002b): *Hábitos de lectura y compra de libros. 2001*. (Realizado por Precisa, S.A.) Madrid. http://www.federacioneditores.org/noticias/FG_ListaNoticias.asp
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2002): *En torno al borrador de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación). Los Itinerarios (los abiertos y los*

- encubiertos*). Torrelodones, Madrid. Foro de Jabalquinto. Universidad Internacional de Andalucía <<http://www.leydecalidad.org>>
- FONSECA, P. y SORIA, A. P. (1999): «Creación y funcionamiento de tu propia empresa». En RUBIO, E. y RAYÓN, L. (coords.): *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla, M.C.E.P., 147-165.
- FORTEZA, M. D. y VERGER, S. (2000): «La diversificación curricular en la Secundaria Obligatoria: ¿qué claros u oscuros matices revela su aplicación?». En *Innovación Educativa*, 10, 153-165.
- FUNDACIÓN BERTELSMANN (2001): *Encuesta 2001 sobre hábito de lectura en jóvenes de entre 8 y 16 años*.
- FUNDACIÓN RETEVISION (2001): *España 2001. Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Madrid, Fundación Retevisión.
- GARCÍA, M., FERNÁNDEZ, Y. y ZOFIO, J. (2000): *La industria de la Cultura y el Ocio en España. Su aportación al PIB*. Madrid, SGAE.
- GARCÍA, R. e ILLÁN, N. (1999): «Los programas de diversificación curricular». En ARNAIZ, P. (coord.): *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*. Murcia, D.M.
- GARCÍA CARRASCO, J. et al. (2002): *Sociedad-Red, Educación e Identidad*. XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Granada. <http://www.ugr.es/~site/ponencias/ponencia1.htm>
- GARCÍA PARTIDA, M. T. y ZETINA LUNA, M. C. (2001): «Discapacidad intelectual y uso de Windows 95 (herramienta de apoyo en la capacidad laboral)». *Actas del II congreso Virtual «Integración sin barreras en el siglo XXI*. México
- GARDNER, J. M. y BATES, P. (1991): «Attitudes and atributions on use of microcomputers in school by students who are mentally handicapped». *Education and training in mental retardation*, 26, 98-107.
- GARITAONANDIA, C., JUARISTI, P. y OLEAGA, J. A. (1999): «Qué ven y cómo juegan los niños españoles». *ZER*, 6.
- GARITAONANDIA, C., JUARISTI, P., OLEAGA, J. A. y PASTOR, F. (1998): «Las relaciones de los niños y de los jóvenes con las viejas y las nuevas tecnologías de la información». *ZER*, 4.
- GARITAONANDIA, C., FERNÁNDEZ, E. y OLEAGA, J. A. (2000): «La gestión de la abundancia: Tiempo de consumo y uso del mando a distancia en la televisión multicanal». *ZER*, 9.
- GERBNER, G. (1982): «Life according to TV». *Newsweek*. 136-140.
- GIL PÉREZ, D. y VILCHES, A. (2002): *La «Ley de Calidad», el Informe de la OCDE y la mejora de la enseñanza de las ciencias*. Universidad de Valencia. <http://www.leydecalidad.org>

- GIMENO SACRISTÁN, G. (2002^a): «Discutamos los problemas debate en torno a la Ley de Calidad». *Foro de Jabalquinto*. Universidad Internacional de Andalucía. [http:// www.leydecalidad.org/leydecalidad.html](http://www.leydecalidad.org/leydecalidad.html)
- GISBERT, M. (2000): «Los entornos tecnológicos para la educación flexible y a distancia, otro modo de atender a la diversidad». En A. MIÑAMBRES y G. JOVÉ (coords.): *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, Lleida.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. (2002): «Los problemas de las bibliotecas escolares de la Región de Murcia en un contexto de crisis del Sistema Educativo». *Anales de Documentación*, 5.
- GONNET, J. (1995): *De l'actualité à l'école*. París, Armand Colin.
- GONZÁLEZ, E. (2001): Cibercafés del mundo. *Ciberpaís*, 11, 53.
- GREY, D. (1999): *The Internet in School*. London, Cassell.
- IFLA (2001): «Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas». París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001246/124654s.pdf>
- IMBERNÓN, F. (1999): «Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana». En IMBERNÓN, F. (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Grao.
- IZQUIERDO ESCRIBANOM, A. (2001): «La culpabilidad del rostro». En *El País*, 22 de julio.
- JURADO, P. (1999): «Necesidades educativas especiales y las nuevas tecnologías como recursos didácticos». *Comunicación y Pedagogía*, 162, 15-19.
- LARA, L. y RODRÍGUEZ, J. (2002): *¿Qué televisión ven los niños*. CEEA-CU. <http://www.ceaccu.org/informtvninos1.htm>
- LEASK, M. y PACHLER, N. (1999): *Learning to teach using ICT in the Secondary School*. London, Routledge.
- LEÓN GUERRERO, M. J. (1999): «De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos». En LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coords.): *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid, Pirámide, 39-59.
- LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2002): Texto íntegro. 10/2002, 23 de diciembre. Magisterio.
- LING, R. y THRANE, K. (2001): «It actually separates us a little bit, but I think that is an advantage: The management of electronic media in Norwegian households». *ICUST 2001*.
- LING, R. y THRANE, K. (2002): «I don't watch TV to like learn anything». The Leisure Use of TV and the Internet. *Firstmonday* <http://www.firstmonday.org/issues/issue71/ling/index.html>

- LIVINGSTONE, S. (2001b): *Children on line: Emerging Uses of the Internet at Home*. http://www.lse.ac.uk/Depts/Media/people/slivingstone/IB-TE_article.pdf
- LIVINGSTONE, S. (2002): *On line freedom and safety for children*. http://www.lse.ac.uk/Depts/Media/people/slivingstone/free_safety_children.pdf
- LIVINGSTONE, S. y BOVILL, M. (1999): *Young People, new Media. Young People, New Media: A project examining the uses, meanings and impacts of old and new media for 6-17 year olds in the UK*. <http://www.lse.ac.uk/Depts/Media/people/slivingstone/young.html>
- LIVINGSTONE, S. y BOVILL, M. (2001a): *Children and Their Changing Media Environment A European Comparative Study*. London, Lawrence Erlbaum.
- LÓPEZ, C. (2002): «El ordenador como prótesis mental». En SOTO, F. J. y RODRÍGUEZ, J.: *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. 197-201. Murcia Actas del II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales (TECNONEET 2002).
- LÓPEZ, J. y HERRERO, J. C. (1999): «Aprender viajando, viajar aprendiendo». En RUBIO, E. y RAYÓN, L. (coords.): *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 109-121.
- LOZANO, J., PULIDO, A. y GARCÍA, A. (2002): «Comunicación oral y escrita a través del ordenador en una escuela inclusiva». *Comunicación y Pedagogía*, 180, 28-34.
- LOZANO, J., PULIDO, A. y GARCÍA, A. (2001): «Programa de acceso a la lectoescritura para responder a la diversidad del alumnado». Congreso EDUTEC: *Tecnología, educación y desarrollo sostenible*. Murcia, Universidad de Murcia.
- MAGISTERIO ESPAÑOL (2000): Miércoles 5 de abril. Tomado de Europa Press, 3 de abril de 2000.
- MARCHESI, A. (2002): *Fracaso escolar y transición al mundo laboral*. Madrid, Fundación para la Modernización de España.
- MARCHESI, Á. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza.
- MARTÍN, M. y VELARDE, O. (2001): *Informe Juventud en España 2000*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MARTÍNEZ, L. y GARCÍA MATILLA, A. (2000): «Minutos y minutos frente al televisor». *Cuadernos de pedagogía*, 297, 41-45.
- MARTÍNEZ, V. (2002): «CSIF exige aulas de acogida para atender la avalancha de escolares inmigrantes». *La Opinión*. Murcia, 6.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones La Torre.

- MEIJER, C. J. W. (1998): *Integración en Europa: Tendencias en 14 países europeos*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2000): *Panorámica de la edición española de libros*. 1999. <http://www.mcu.es/lab/libro/d1999/panoramica.html>
- MOLINA, J.; ILLÁN, N. y LOZANO, J. (2001a): «Construyendo un proyecto curricular integrado. La Unidad Didáctica Integrada (UDI) como medida para la atención a la diversidad del alumnado del Programa de Diversificación Curricular (I)». En BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (coords.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña, Universidad da Coruña, 439-449.
- MOLINA, J.; ILLÁN, N. y LOZANO, J. (2001b): «Construyendo un proyecto curricular integrado. La Unidad Didáctica integrada (UDI) como medida para la atención a la diversidad del alumnado del Programa de Diversificación Curricular (II)». En BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (coords.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña, Universidad da Coruña, 449-463.
- MONTES, R. (2002): «La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después». *II Jornadas e Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia, Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- MORIN, E. (1999): *La tête bien faite*. París, Seuil.
- MOUNTANER, J. J. (2000): «Las nuevas tecnologías, apoyos para las personas con discapacidad». En J. CABERO et al. (coords.): *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos.
- MOYA, A. (2001): *Proyecto Docente de Educación Especial*. Universidad de Huelva.
- NAVARRO, M. J. (2002): «La utilización de la tecnología: otro modo de atender a la diversidad». *Pixel-Bit*, 18.
- NEGROPONTE, N. (1999): *El mundo digital. Un futuro que ha llegado*. Madrid. Ediciones B.
- NICASIO, J., CANTÓN, I. y PALOMO, M. (1998): *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. León, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- NIELSEN NORMAN GROUP REPORT (2002): *Usability of Websites for Children: 70 design guidelines based on usability studies with kids*. <http://www.nngroup.com/reports/kids/>
- OCDE (2001): *La enseñanza para una iniciativa del mañana. Aprendizaje para el cambio: NNTT en las escuelas*. París, Francia.
- OROZCO (2002): «Las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la escuela». En *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid, Santillana, 299-326.

- PEÑAFIEL, F. (2000): «Las nuevas tecnologías y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en los umbrales del siglo XXI». En J. CABERO et al. (coords.): *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos.
- POSTMAN, N. (1995): *Currents. Utne Reader*, 70, 35.
- PRIETO PRIETO, A. (1999): «Centros de interés en la Formación Básica». En RUBIO, E. y RAYÓN, L. (coords.): *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla, M.C.E.P., 139-147.
- «Un PROGRAMA de Garantía Social» (1995). En *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 65-71.
- «Un PROGRAMA de diversificación» (1996). En *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 84-88.
- RAMONET, I. (1999): *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid, Debate.
- ROCHA, A. (2000): *La tecnología y la diversidad cultural: un acierto, un reto y un incierto futuro en nuestra sociedad*. II Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, Córdoba.
- ROE, R. W. (1996): *Telecomunicaciones para todos. Propuestas para unas comunicaciones accesibles*. Madrid, FUNDESCO.
- RORTY, R. (1991): *Objectivity, relativism and truth*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SANCHEZ MARTÍNEZ, M. y AGUADED GÓMEZ, J. I. (2001): *INTERNET y los jóvenes. Utilización, representación y apropiación de Internet por los jóvenes de 12 y 17 años. Informe de la Comisión Española*. Huelva, Comunicar. <http://www2.uhu.es/comunicar/biblioteca/libros/pdf/03/04-informe-espanol.pdf>
- SÁNCHEZ MONTOYA, R. (1997): *Ordenador y discapacidad*. Madrid, CEPE.
- SÁNCHEZ MONTOYA, R. (2002): «El papel de las Nuevas Tecnologías a las Necesidades Educativas Especiales». En SOTO, F. J. y RODRÍGUEZ, J.: *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. 49-63. Murcia, Actas del II Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales (TECNONEET 2002).
- SERRANO, L. (2001): «Las autonomías compiten por acercar la Red a sus ciudadanos. La sociedad de la Información facilitará la cohesión territorial y social». *Diario ABC*, suplemento tecnologik, 19 de abril.
- SGAE. Fundación Autor (2000): *Informe SGAE sobre hábitos de consumo cultural*. Madrid. <http://www.sgae.es/page3705.htm>
- STEPHANIDIS, C. y otros (1998): «Hacia una Sociedad de la Información para todos: Una agenda internacional R&D». *Boletín Internacional de Interacción Humano-Informática*, 100 (2), 107-134.

- SWARTZ, T. y HATCHER, T. (1996): «Virtual Experience: The Impact of Mediated Communication in a Democratic Society». *Educational Technology*, 40-44.
- TEA-CEGOS (2001): «Estudios de opinión de las bibliotecas públicas en España». En: *Las bibliotecas públicas en España, una realidad abierta*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <http://www.fundaciongsr.es/bp/index2.html>
- TEDESCO, J. C. (2000): «La política educativa en la Sociedad del Conocimiento y de la Información». *Aportes para el Estado y la Administración gubernamental*, 15. En: http://www.ag.org.ar/a15_07.htm
- TELFÓNICA. *La sociedad de la información en España. Presente y perspectivas 2000*. Madrid, Telefónica.
- TUCHSCHERE, P.(1990): *TV interactive toys: The new high tech threat to children*. Mt. Rainer, MD, Gryphon House.
- TURKLE, S. (1995): *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad de Internet*. Madrid, Paidós.
- UDVARI-SOLNER, A. y THOUSAND, J. (1996): «Creating a Responsive Curriculum for inclusive Schools». *Remedial and Special Education*, 17, 3, 182-192.
- UNESCO (2001): *Informe mundial sobre la cultura. 2000-2001*. Madrid, UNESCO, Mundiprensa.
- URRA, J., CLEMENTE, M. y VIDAL, M. A.: *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid, Siglo XXI.
- VERGER GELABERT, S. (2001): «Algunas reflexiones sobre la evaluación psicopedagógica y los programas individualizados de diversificación curricular». En BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (coords.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. La Coruña, Universidade da Coruña, 499-507.
- WATKINS, A. (2002): «Aplicación de las Nuevas Tecnologías a las Necesidades Educativas Especiales». En SOTO, F. J. y RODRÍGUEZ, J. (coords.): *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia, Consejería de Educación y Cultura, 25-49.
- WOLTON, D. (1999) *Sobre la comunicación*. Madrid, Acento.

ANEXO

ENCUESTA SOBRE LOS JÓVENES DE LA REGIÓN DE MURCIA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. Curso 2001-2002

El cuestionario que tienes en tus manos contiene numerosas preguntas sobre cómo usas los medios de comunicación y las nuevas tecnologías que hoy han entrado en la vida de todos.

Esta encuesta nos servirá para saber cómo los jóvenes de 12 a 16 años que estudian Educación Secundaria Obligatoria conviven con los medios de comunicación en su hogar o en el entorno donde viven.

Te pedimos que respondas con atención a todas las cuestiones que te planteamos, pues tu colaboración es muy importante para el éxito de nuestro estudio.

Muchas gracias por tu colaboración.

BLOQUE I: ENTREVISTADO

Edad Chico Chica

Lugar de nacimiento

Profesión del padre

Trabaja por cuenta propia Sí No

Profesión de la madre:

Trabaja por cuenta propia Sí No

¿Cuál es el nivel de estudios que poseen tus padres?

	PADRE	MADRE
EGB incompletos		
EGB completa		
FPI		
FPII		
Bachillerato		
Universitarios		

¿Cuántos hermanos tienes? (sin contarte tú)

Cuando finalices los actuales estudios que estás cursando, ¿qué te gustaría hacer?

Estudiar un módulo de FP

Estudiar Bachillerato

Ponerme a trabajar

No lo sé todavía

En general, dirías que a ti personalmente te gusta estudiar:

Nada Poco Bastante Mucho

BLOQUE II: DOTACIÓN Y EQUIPAMIENTO DEL HOGAR

De la lista de aparatos electrónicos que te proponemos a continuación, ¿podrías indicarnos de cuántos dispones en tu casa y cuáles están en tu habitación?

	N.º en casa	N.º habitación
Televisor		
Vídeo		
DVD		
Consola de juegos		
Cadenas o mini cadenas		
Radiocasete		
Discman		
Lector de mp3		
Walkman		
Parabólica en abierto		
Teléfonos móviles		
Teléfono fijo		
Ordenador		
Grabadora de CD		
Cámara de vídeo		
Cámara de fotos		

Si mañana fuese tu cumpleaños y tus padres, tus tíos y tus abuelos te prometiesen cada uno de ellos regalarte uno de estos aparatos, ¿qué tres cosas elegirías por orden de preferencia?

En 1.º lugar

En 2.º lugar

En 3.º lugar

Aparte de los tebeos, revistas y libros escolares tuyos o de tus hermanos, ¿cuántos libros hay aproximadamente en tu casa?

- Menos de 10
- Entre 10 y 25
- Entre 26 y 50
- Entre 51 y 100
- Entre 101 y 200
- Más de 200

¿Cuántos de estos libros son tuyos personalmente?

En tu casa, se compra el periódico:

- Todos los días
- Los fines de semana
- Ocasionalmente
- No compramos

En caso de que se compren, ¿puedes decirnos qué periódico se compra?

¿Se compra en tu casa alguna revista al menos una vez al mes?

No Sí Indícanos cuáles:

.....

.....

¿En casa dispones de los siguientes servicios?

TV de pago: No Sí En ese caso, cuál:

Suscripción a Canal+/Satélite digital

Suscripción a Vía Digital

Televisión por cable (ONO, Wanadoo, etc.)

Acceso a Internet: No Sí En ese caso, di si es:

Con tarifa plana

Sin tarifa plana

Si mañana alguien conocido tuyo tuviese que hacerte tres de los siguientes regalos, ¿cuáles elegirías por orden de preferencia? (pon 1 para el que más desees, 2 para el segundo más deseado y 3 para el tercero):

Revistas o cómics

Una prenda de vestir

Un disco

Un libro

Un videojuego

Elemento deportivo (balón, raqueta, etc.)

Un película de vídeo o DVD

Una entrada para un concierto

BLOQUE III: PREFERENCIAS Y USO DE LOS MEDIA

¿Podrías decirnos cuáles son los tres canales que preferentemente se ven en tu casa y cuáles son tus tres preferidos? (coloca 1, 2, 3 según el orden de preferencia):

En casa

Personalmente

TV1

TV2

Antena 3

Tele Cinco

Canal +

Vía Digital

Televisiones por cable

TV MU

TV locales

ONO

En casa, ¿tus padres han dispuesto un horario para que puedas ver la televisión?

Sí No

En caso afirmativo, el horario dispuesto por tus padres es

* En laborables desde las hasta las

* En festivos y fines semana, desde las hasta las

¿Qué tipos de programas televisivos prefieres? (indícalo por orden de preferencia: 1 el que más, 2 después...):

Deportivos	<input type="checkbox"/>
Noticias/Informativos	<input type="checkbox"/>
Documentales	<input type="checkbox"/>
Musicales	<input type="checkbox"/>
Debates	<input type="checkbox"/>
Humor	<input type="checkbox"/>
Cine, películas	<input type="checkbox"/>
Teleseries	<input type="checkbox"/>
Magazines	<input type="checkbox"/>
Concursos	<input type="checkbox"/>
Dibujos animados	<input type="checkbox"/>
Reality-show (<i>Crónicas Marcianas</i> , etc.)	<input type="checkbox"/>

¿Nos podrías indicar cuáles son tus tres programas preferidos de la programación televisiva actual por orden de preferencia?

1.º	
2.º	
3.º	

¿Y cuáles eran tus tres programas favoritos de la programación televisiva en el curso anterior?

1.º	
2.º	
3.º	

Cuando escuchas la radio, preferentemente lo haces con programas:

Deportivos	<input type="checkbox"/>
Tertulias	<input type="checkbox"/>
Programas musicales	<input type="checkbox"/>
Canciones dedicadas	<input type="checkbox"/>
Informativos	<input type="checkbox"/>

¿Podrías decirnos qué emisora se escucha preferentemente en tu casa y cuál escuchas tú?

	En casa	Personalmente
COPE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Onda Cero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Onda Regional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Radio Nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Locales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Con qué frecuencia entras en Internet?

Diariamente	<input type="checkbox"/>
Por lo menos una vez por semana	<input type="checkbox"/>
Ocasionalmente	<input type="checkbox"/>
Nunca	<input type="checkbox"/>

Si navegas por Internet, preferentemente lo haces desde

Casa	<input type="checkbox"/>
Aula en el centro escolar	<input type="checkbox"/>
Algún ciber	<input type="checkbox"/>
En la biblioteca o Casa Cultura	<input type="checkbox"/>
En un telecentro gratuito	<input type="checkbox"/>
En casa de amigos	<input type="checkbox"/>

Cuando navegas en Internet preferentemente, ¿cuál de estas cosas haces?

- Chatear
- Bajarme música
- Bajarme juegos, nuevos escenarios, trucos
- Consultar información para clase
- Enviar y recibir e-mails
- Enviar mensajes a móviles
- Consultar periódicos electrónicos

De todas las películas que has visto en tu vida, ¿cuáles han sido las tres que más te han gustado?

1.º	
2.º	
3.º	

Desde que finalizaron las vacaciones, ¿has leído algún libro, además de los textos del colegio o de los fijados como lecturas por tus profesores?

No Sí Cuáles

.....

¿Cómo ves tus programas favoritos de televisión?

- Solo
- Con mi hermano/a o amigos
- A veces con mis padres
- Vemos siempre la televisión en familia

Señala la situación que describe mejor lo que ocurre en tu casa cuando toda la familia está sentada ante el televisor

- El mando lo tiene mi padre o madre
- El mando lo tiene mi hermano/a
- El mando lo tengo yo
- Nos peleamos por tener el mando
- Decidimos entre todos qué cadena vamos a ver

En tu casa, a la hora de comer o cenar siempre lo hacéis con la televisión encendida:

Sí No A veces

¿Consideras que las series de televisión siguientes reflejan lo que sucede en la vida real?

	Sí	No
<i>Al salir de clase</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Compañeros</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Los Simpson</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Podrías decimos de los siguientes géneros de películas cuáles son tus tres preferidos colocando 1, 2 o 3 según corresponda?

Comedia/Humor	<input type="checkbox"/>
Suspense/Intriga	<input type="checkbox"/>
Miedo/Terror	<input type="checkbox"/>
Acción/Bélicas	<input type="checkbox"/>
Románticas/Amor	<input type="checkbox"/>
Aventuras/Ciencia ficción	<input type="checkbox"/>

¿Utilizas la biblioteca?

No Sí En ese caso, indica qué tipo:

Biblioteca pública	<input type="checkbox"/>
La del centro escolar	<input type="checkbox"/>
De entidades culturales (cajas)	<input type="checkbox"/>
La biblioteca familiar	<input type="checkbox"/>

Dinos por orden de frecuencia hasta un máximo de tres, cuáles son los servicios que más utilizas (pon 1, 2, 3 según corresponda) cuando vas a la biblioteca:

Préstamo de libros	<input type="checkbox"/>
Préstamo de discos o vídeo	<input type="checkbox"/>
Estudio o lectura en sala	<input type="checkbox"/>
Acceso a Internet	<input type="checkbox"/>
Lectura de prensa y revistas	<input type="checkbox"/>

¿Podrías decirnos si a lo largo del presente año has recibido alguno de los regalos que te decimos a continuación, poniendo el número de éstos que te han regalado en la casilla correspondiente?

Discos, CDs, etc. de música	<input type="text"/>
Tebeos, revistas, cómics,	<input type="text"/>
Libros	<input type="text"/>
Videojuegos	<input type="text"/>
Equipamiento deportivo (balón, raqueta, etc.)	<input type="text"/>

Tú personalmente, ¿tienes teléfono móvil?

No Sí En caso de tener, ordena de 1 a 5 la importancia que para ti tienen las siguientes posibilidades de uso:

Mensajes a amigos o amigas,	<input type="text"/>
Llamadas perdidas (toques)	<input type="text"/>
Estar localizable para mis padres	<input type="text"/>
Posibilidad de ligar	<input type="text"/>
Porque mola un montón tenerlo	<input type="text"/>

¿Te importaría decirnos cuánto te gastaste el mes pasado en el móvil?
 euros.

Código centro	Grupo	Código de NEE	N.º cuestionario
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

EL CONSUMO DE MEDIOS EN LOS JÓVENES DE SECUNDARIA

Este libro ofrece los resultados de una investigación sobre el uso de los medios de comunicación social por el alumnado de Secundaria, chicos y chicas de 12 a 16 años. El resultado da a conocer con exactitud el perfil del consumidor joven que está en las aulas de este nivel educativo, cómo se interrelaciona este sector de población con los medios y tecnologías.

Desde el punto de vista educativo, le interesa al educador conocer las características de la recepción de los medios y qué información y preferencias audiovisuales tienen los educandos. Es la base necesaria para actuar desde los centros educativos y desde las familias para estimular un uso crítico y reflexivo de los medios.

La investigación detalla la dotación, equipamiento y acceso a la información; el uso y consumo de los media más habituales, desde la telefonía móvil hasta la televisión; la relación y utilización de los medios por los inmigrantes y por los alumnos con necesidades educativas especiales. Se concluye con unas recomendaciones de carácter educativo y pedagógico.

Los autores del trabajo son especialistas de la Universidad de Murcia, sobradamente conocidos por su labor investigadora y publicaciones realizadas en este campo de la educación y los medios de comunicación social. Con este libro aportan datos valiosos que deben ser tenidos en cuenta por los entendidos en el tema y por todos los educadores y padres.



**EDITORIAL
CCS**

Alcalá, 166 / 28028 MADRID

☎ 91 725 20 00 / 📠 91 726 25 70

www.editorialccs.com / c.e.: sei@editorialccs.com

ISBN 84-8316-661-5



9 788483 166611