

USO RESPONSABLE Y CRÍTICO DE INTERNET Y DE LOS DISPOSITIVOS DIGITALES

Sandra Cuervo Sánchez
Itxaro Etxague Goia
Ainize Foronda Rojo



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Uso responsable y crítico de Internet y de los dispositivos digitales

Uso responsable y crítico de Internet y de los dispositivos digitales

Sandra Cuervo Sánchez
Itxaro Etxague Goia
Ainize Foronda Rojo

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Cuervo Sánchez, Sandra Liliana

Uso responsable y crítico de Internet y de los dispositivos digitales [Recurso electrónico] / Sandra Cuervo Sánchez, Itxaro Etxague Goia, Ainize Foronda Rojo. – Datos. – [Leioa]: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2022]. – 1 recurso en línea : PDF (240 p.). – (Ikertuz)

Modo de acceso: World Wide Web

ISBN: 978-84-1319-480-6.

1. Internet y niños. 2. Tecnología y juventud. 3. Medios de comunicación social y juventud. 4. Internet en educación. 5. Pensamiento crítico. I. Etxague Goia, Itxaro, coaut. II. Foronda Rojo, Ainize, coaut.

(0.034)681.324-053.5/.6

(0.034)37.02:681.324

© Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos 2022

© Sandra Liliana Cuervo Sánchez 2022

© Itxaro Etxague Goia 2022

© Ainize Foronda Rojo 2022

Diseño gráfico de las sesiones: Silvia López de Lacalle

Esta obra se financia en base a dos proyectos de investigación: Ayudas a los Grupos de Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (Ref. GIU 20/053) y Proyecto de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Agencia Estatal de Investigación(MINECOG20/P61/AEI/10.13039/501100011033)



Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la Cátedra UNESCO.

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 978-84-1319-480-6

Índice

Prólogo	11
---------------	----

Primera parte

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. El universo digital en la adolescencia y la juventud ..	17
1.1. La cibercultura y la cultura juvenil	17
1.2. Hiperconexión, interactividad y portabilidad de la tecnología digital	24
1.3. La adolescencia y la comunicación en la convergencia trasmedia	31
Capítulo 2. Los riesgos presentes en Internet y los dispositivos digitales	43
2.1. Riesgos de contenido	45
2.2. Riesgos de contacto	48
2.3. Riesgos de conducta	50
2.4. Riesgos financieros	52
Capítulo 3. El desarrollo del pensamiento crítico en el contexto digital	55
3.1. Los medios y mensajes como representación de los valores sociales	55
3.2. La alfabetización en el lenguaje mediático y trasmedia ..	60
3.3. La ciudadanía crítica e interconectada frente a la infodemia	72
3.4. La transformación de la realidad comunicativa	77

ÍNDICE

Capítulo 4. Uso responsable de Internet y los dispositivos digitales	81
4.1. Dimensión de Hábitos de uso	82
4.2. Dimensión de Gestión de datos	84
4.3. Dimensión de Contenidos y descargas.....	86
4.4. Dimensión de Publicaciones	88
4.5. Dimensión de Relaciones.....	90

Segunda parte

SESIONES EDUCATIVAS

Capítulo 5. Perspectivas para educar en el uso responsable de Internet y de la tecnología digital	95
5.1. Perspectivas que abordan la educación en el uso de Internet y de la tecnología digital	95
5.2. Características de los recursos.....	98
5.3. Formatos de divulgación y acceso.....	99
5.4. Aspectos preliminares a la implementación de las sesiones	100
Capítulo 6. Sesiones de intervención.....	103
6.1. Sesión 0: Impresiones sobre Internet y los dispositivos digitales	103
Diagnóstico inicial	104
6.2. Sesión 1: ¿Consumo tecnología o me consume?	107
Dimensión: Hábitos de uso	108
6.3. Sesión 2: Uso saludable de Internet.....	115
Dimensión: Hábitos de uso	116
6.4. Sesión 3: Legado digital.....	125
Dimensión: Gestión de datos.....	126
6.5. Sesión 4: Protege tus datos en redes	131
Dimensión: Gestión de datos.....	132
6.6. Sesión 5: Dieta mediática saludable	141
Dimensión: Contenidos y descargas.....	142

ÍNDICE

6.7. Sesión 6: Rayos X a los contenidos en redes	151
Dimensión: Contenidos y descargas.....	152
6.8. Sesión 7: Miradas que matan.....	167
Dimensión: Publicaciones	168
6.9. Sesión 8: Brújula de valores	183
Dimensión: Publicaciones	184
6.10. Sesión 9: Navega a conciencia	191
Dimensión: Publicaciones	192
6.11. Sesión 10: Dime cómo te expresas en la red.....	203
Dimensión: Relaciones	204
6.12. Sesión 11: Hasta que la dignidad se haga costumbre	219
Dimensión: Relaciones	220
6.13. Sesión 12: Lo que de verdad importa.....	233
Dimensión: Relaciones	234
6.14. Evaluación.....	235

Prólogo

La evolución en la tecnología de la comunicación a partir de Internet y los dispositivos digitales, ha generado que vivamos en una sociedad en conexión continua. Todo lo que nos rodea y lo que se produce en el mundo real es susceptible de ser digitalizado. Casi todas las cosas pueden entrar en una cadena de códigos y algoritmos que predice, como en una película de ficción, la próxima búsqueda que realizaremos a través de nuestro teléfono móvil.

Grabamos videos, tomamos fotos, hacemos audios, mandamos mensajes y registramos entrenamientos. Diariamente realizamos un conjunto de multitareas, de manera similar a una empresa de publicidad. Construimos nuestra identidad y la de otros a través de comentarios en las redes sociales. Seguimos a personas y nos siguen a nosotros como si fuéramos famosos. Publicamos comentarios, textos e imágenes para que otros conozcan nuestra opinión o lo que estamos sintiendo.

Tenemos a nuestro alcance y para nuestro entretenimiento tecnología de punta que puede identificar nuestras huellas, reconocer nuestra voz y utilizar el conjunto de satélites para llevarnos a nuestro destino a través de la geolocalización.

No hay duda de que la evolución tecnológica facilita muchas de las tareas y aspectos de la vida cotidiana. Tenemos la posibilidad de informarnos de todo en cualquier momento y lugar. Contamos con mayor autonomía frente al conocimiento y vivimos en una aldea globalizada donde la información está al alcance de la mayoría de las personas.

Sin embargo, la evolución tecnológica se ha desarrollado de la mano de la industria, especialmente de la mediática en lo que respecta a los medios de comunicación. Así, en la actualidad, nos encontramos

con que muchas de las actividades y de las prácticas que realizamos en Internet responden, no solamente a unos gustos individuales, sino a unos intereses de consumo por parte de la industria.

En esta línea, la cultura digital actual nos cuestiona sobre la relación que tenemos con la tecnología y cómo hacemos un uso responsable de ella. ¿En qué medida nuestros hábitos favorecen al bienestar físico, psicológico y social tanto individual como colectivo? Así mismo, nos interpela sobre la capacidad crítica que tenemos hacia las actividades que realizamos en Internet. Nos cuestiona sobre las competencias que hemos adquirido para comprender el recorrido que la información publicada tiene en la red, tanto por parte de las empresas como por parte de terceras personas que pueden acceder a ella. Igualmente, nos cuestiona sobre el papel de la tecnología en la construcción de la convivencia y el progreso de la humanidad, así como el lugar que tiene en la reducción de las brechas sociales y en el empoderamiento en el uso de la tecnología por parte de los colectivos más vulnerados.

En este libro, a través de un recorrido teórico y práctico, se aborda el uso responsable y crítico de Internet y los dispositivos digitales. En el primer capítulo, se contextualiza el cambio cultural que se ha venido desarrollando a partir de lo que se conoce como cibercultura y cómo la adolescencia se desarrolla a partir de la hiperconexión, la interactividad y la portabilidad de los dispositivos digitales.

En el segundo capítulo se plantean los riesgos a los cuales las personas estamos expuestas por el uso de Internet, especialmente los y las menores de edad.

En el tercer capítulo se reseña el desarrollo de la alfabetización en medios de comunicación y el desarrollo de la competencia digital como aspecto fundamental para un uso responsable de la tecnología.

En el capítulo cuarto se presenta un modelo que aborda, a partir de cinco dimensiones el uso responsable y crítico de Internet y de los dispositivos digitales.

A partir del desarrollo teórico y conceptual, expuesto en el capítulo quinto, se presenta una propuesta de intervención educativa para trabajar con adolescentes entre 12 y 17 años cada una de las cinco dimensiones que engloban las competencias de uso responsable y crítico de Internet y los dispositivos digitales.

PRÓLOGO

En el capítulo se hace un breve recorrido sobre las perspectivas educativas desde las cuales se ha abordado la temática y se proponen 13 sesiones de trabajo. Se inicia con una sesión de diagnóstico sobre los conocimientos y expectativas del alumnado sobre el uso responsable y crítico de Internet y la tecnología y se continúa con once sesiones en las cuales se desarrollan los hábitos de uso, la gestión de datos, los contenidos a los que acceden, las publicaciones que realizan y las relaciones que establecen en Internet y a través de los dispositivos digitales. La última sesión, a modo de evaluación final, valora los aprendizajes alcanzados con las diferentes sesiones.

La propuesta educativa desarrolla conceptos y conocimientos a través de un aprendizaje significativo y de desarrollo del pensamiento crítico. Igualmente, a través de diferentes estrategias pretende que el alumnado realice compromisos a nivel individual y social para mejorar su relación con la tecnología digital.

Finalmente, agradecemos la colaboración de Juan Ignacio Martínez de Morentín de Goñi (UPV/EHU) por su dedicación y confianza en la elaboración de este material. Asimismo, nuestros sinceros agradecimientos a todas las personas que amablemente han contribuido en la elaboración de este material: María Concepción Medrano Samaniego (UPV/EHU), Arkaitz Lareki Arcos (UPV/EHU), Jon Altuna Urdin (UPV/EHU), Nere Amenabar Perurena (UPV/EHU), Elixabete Sáenz Arrizubieta (UPV/EHU), Fernando Fraga Varela (USC), Vanesa Pérez Torres (URJC), Katarzyna Mirgos (UG), Eleni Stergiopoulou (AMI), Martín Santana (ISFODOSU) y Silvia López de Lacalle (diseño gráfico y maquetación de las sesiones).

PRIMERA PARTE

Fundamentación teórica

Capítulo 1

El universo digital en la adolescencia y la juventud

1.1. La cibercultura y la cultura juvenil

La transformación tecnológica en los medios de comunicación e información ha permeado la cotidianidad de la mayoría de las personas en el mundo. La digitalización de textos, imágenes y sonidos acompañado de la consolidación global de Internet están transformando el sistema cultural, social y económico. Vivimos en un mundo en el cual, la información tiene un valor tanto de uso como de mercado que nos lleva a digitalizar todo aquello que el ecosistema natural y social produce.

En la idea de educar a los y las menores en la competencia digital, así como en la competencia mediática e informacional, y específicamente, en lo que se refiere a mejorar el uso responsable y crítico de Internet y los dispositivos digitales, es conveniente conocer el contexto global en el cual se instauran las prácticas de uso de los medios de comunicación y la información. Es necesario para incidir en las prácticas y los hábitos conocer las razones por las cuales estas se han instaurado. Reflexionar sobre por qué y cómo la tecnología se ha integrado en casi todos los aspectos de la cotidianidad de las personas, y a su vez, pensar cómo nuestra cotidianidad se ha transformado con el uso de las nuevas tecnologías. Todo ello, por supuesto, desde una perspectiva educativa, dirigida a mejorar la vida de las personas con quienes trabajamos y su relación con los medios de comunicación, Internet y los dispositivos digitales.

En la línea de contextualizar la relación entre tecnología y sociedad, un punto de partida es reconocer que la sociedad dentro del desarrollo tecnológico digital se manifiesta a través de los medios de comunicación, en un proceso de mediación en el cual, el usuario y la tecnología ocupan un lugar trascendental en la construcción y distribución de imaginarios socio-culturales. Es así, que los com-

portamientos comunicativos actuales recaen en la transformación de la cultura y de las lógicas de pensamiento. Un ejemplo de ello es el recorrido tecnológico que las aplicaciones de mensajería instantánea han tenido hasta llegar a convertirse en una herramienta, también de propaganda política. En una primera fase, las aplicaciones de mensajería como WhatsApp fueron utilizadas principalmente para la comunicación entre personas conocidas. En general, los mensajes venían con una fuente confiable o por lo menos identificable. Poco a poco, en una segunda fase, se fueron introduciendo mensajes en cadena, reenviados múltiple de veces sin una fuente clara. En el 2017 fue conocido entre los jóvenes y las familias el juego de reto suicida llamado La Ballena azul o *Blue Whale*: su origen es confuso, se reportaron casos de suicidio en diversos países del mundo, en Rusia, España o Brasil (Blasco,2017). Sin embargo, a partir de las elecciones presidenciales del 2016 en Estados Unidos, donde Donald Trump fue elegido presidente, las redes sociales y las aplicaciones de mensajería fueron utilizadas por los equipos de campaña como un instrumento de divulgación electoral, especialmente por los partidos de derecha. Una tercera fase, consiste en que las aplicaciones de mensajería se han convertido en una herramienta de propaganda y desinformación. En el contexto español, está el ejemplo de las elecciones andaluzas de 2018, donde VOX alcanzó un 11% de votos, especialmente a través de la utilización de noticias falsas sobre la inmigración que se distribuyeron en grupos de WhatsApp.

La digitalización se establece como una red compleja entre técnica, relaciones sociales y producción cultural. Es decir, como un campo donde convergen la ciencia tecnológica, el capital simbólico, las prácticas sociales y los sistemas de valores. Lévy (2007) denomina a esta convergencia entre el desarrollo tecnológico y relaciones sociales *cibercultura*. Castells (1999) plantea que la convergencia entre la evolución social y el desarrollo en las tecnologías de información ha forjado una base material constituida por redes que marcan la organización de unas nuevas estructuras. En la sociedad informacional, la producción, el procesamiento y la transmisión de información son ejes de productividad de la estructura económica, y estas a su vez, repercuten en las relaciones de poder, en el conocimiento y en la cultura. En

el 2006, Castells plantea dichas convergencias como la sociedad red, en los siguientes términos

Una sociedad red es aquella cuya estructura social está compuesta de redes potenciadas por tecnologías de la información y de la comunicación basadas en la microelectrónica. Entiendo por estructura social aquellos acuerdos organizativos humanos en relación con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder, expresados mediante una comunicación significativa codificada por la cultura (2006, p. 27).

La economía se basa en dichas redes, que son nodos interconectados, con flujos de información que se determinan por la propia actividad de interacción que generan entre ellos. Las redes son estructuras abiertas, sin límites, innovadoras, interactivas, descentralizadas, globalizadas, desregularizadas, múltiples y diversas. La cultura y el poder actual están mediados significativamente por las redes electrónicas de comunicación e interacción en las que, cada vez, existe mayor simbiosis con los medios de comunicación y resignificaciones de los conceptos de espacio y tiempo. Los cimientos de la sociedad están basados ahora en espacios de flujos y un tiempo atemporal. Los y las adolescentes son usuarios asiduos de las tecnologías de información y gestionan con mayor frecuencia un tipo específico de redes y nodos.

En el estudio de la cibercultura, donde se ubican muchas de las discusiones sobre la educación en la competencia mediática e informacional, así como en la competencia digital, Ardèvol (2003) enuncia cuatro aproximaciones. La primera aproximación tiene relación con identificar cómo la cultura se adapta y evoluciona de manera proporcional al desarrollo de la tecnológica en el campo de la comunicación y la información. La segunda aproximación se refiere a las formas culturales y relaciones que se establecen en el uso mismo de la tecnología. La tercera aproximación trata sobre la interdependencia entre los marcos culturales y contextuales del mundo construido fuera y dentro del ciberespacio. Y la cuarta aproximación se relaciona con el producto cultural que aglutina todo aquello que se realiza dentro de Internet. Dichas aproximaciones dependen de las herramientas disciplinares para su análisis

como de las relaciones que se establecen entre el trinomio de tecnología, sociedad y cultura.

Martín Barbero (1988) plantea, desde una perspectiva histórica, que las mutaciones culturales frente a la tecnología recaen en cuatro aspectos. El primero, la idea de una conciencia planetaria que desborda los límites de lo nacional y que interactúa desde los principios comunes, por ejemplo, el caso de los movimientos sociales de carácter ambientalista o del fenómeno fans que se organiza en torno a la opción de consumo. En esta conciencia planetaria están implícitas también, las tensiones culturales entre lo local y global y las nuevas formas de hegemonía cultural. El segundo aspecto, la economía del tiempo, se caracteriza por una aceleración en los cambios de comunicación, una comunicación instantánea y continua, que en los y las adolescentes se materializa con el uso del Internet móvil a través de los teléfonos inteligentes y su estado on-line permanente. El tercero, la tipología de la participación, que es profundamente descentralizada, con nuevos y sofisticados mecanismos de control social y centralización de la opinión pública. Finalmente, el cuarto aspecto, la disolución del modelo masivo de comunicación, que desplaza una programación homogénea hacia la fragmentación del público por canales especializados, la segmentación de consumo por suscripción y la individualización de la programación. Es este aspecto, la tendencia de los y las adolescentes a la utilización de aplicaciones para sus dispositivos móviles, podría añadirse a la capacidad que los usuarios actuales tienen de seleccionar el contenido.

Continuando con la perspectiva de la transformación de la sociedad por la convergencia del desarrollo tecnológico y social, así mismo Lévy (2007), plantea, de manera crítica, tres elementos a tener en cuenta. Primero, postula la existencia de una duplicación en red de la analogía institucional, limitada y territorializada, que interfiere con la constitución de una organización cooperativa que coloque en sinergia en tiempo real, las comunidades conectadas. Segundo, señala la telepresencia y la telecomunicación interactiva como sustitutas del transporte y de la presencia física. Esta sustitución genera una lógica de interconexión mundializada y virtualizada. Dicha lógica ha repercutido en la transformación de las relaciones sociales, productivas, laborales y políticas. Trabajadores

sin territorio, fábricas globales, participación, oficinas, tiendas y universidades *on-line*, etc. Sin embargo, esa descentralización y deslocalización no elimina los centros de poder ni las desigualdades, sino que los mantiene con una facultad de ubicuidad. Tercero, la asimilación en el ciberespacio como autopistas de información, que recae en la analogía de la infraestructura. Es decir, la consolidación de un espacio de mercado de acceso y contenidos en el cual, las compañías se adjudican la posesión de la velocidad de navegación, los sistemas de codificación, el acceso a las redes de conexión y el equipamiento del software y hardware de los dispositivos entre otros.

Castells (1999) señala que estas perspectivas estructurantes de la sociedad informacional, inciden en el comportamiento de los y las adolescentes frente a los medios de comunicación y al proceso de empoderamiento que realizan de ellos. Es decir, son perspectivas que aportan a la comprensión de la naturaleza comunicativa del adolescente actual. En este sentido, para Bauman (2006) vivir en la era digital supone el tránsito de lo sólido a sociedades líquidas (más versátiles, dinámicas y de cambios rápidos); y para Jenkins *et al.* (2009) el establecimiento de la cultura participativa. Dicha cultura está viabilizada a través de nuevas formas, lenguajes e instrumentos (la web, teléfonos inteligentes, tablets, videojuegos...) que actúan como medios de recepción, creación, intercambio y difusión de los mensajes. Un entorno familiar para los y las adolescentes, equipados con teléfonos inteligentes (smarphone), Internet de banda ancha y una variada oferta de aplicaciones de comunicación y ocio.

En esta transformación cultural, a través y por la evolución tecnológica, es interesante el planteamiento de cinco generaciones de las tecnologías del lenguaje propuesto por Santaella (2012).

- a) La generación de lo reproducible (periódicos, discos, películas)
- b) La generación de la difusión (televisión, radio)
- c) La generación de las tecnologías disponibles (cultura mediática)
- d) La generación de las tecnologías del lenguaje (convergencia de ordenadores y telecomunicaciones)
- e) La generación de la conexión continua (Internet y la red móvil)

Es así, que los medios de comunicación e información han inundado las actividades diarias, y se constituyen en un poder político, social, económico e ideológico ligado a la industria mediática, constructora de cultura e inductora de consumo (Castells, 2009; Cuervo, 2017). Ello hace difícil distinguir entre un producto cultural y un artículo de venta. La misma versatilidad y posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías difuminan las fronteras entre consumidores y productores (o receptores y creadores).

Estas generaciones de tecnología comunicativas forman una cultura hiperhíbrida en la cual todas las tecnologías, incluyendo la oral y la escrita, están entremezcladas e interconectadas. La cotidianidad comunicativa de los y las adolescentes es un claro ejemplo de ello. Según López *et al.* (2012), los adolescentes a través de la radio median sus sentimientos, con la televisión median sus argumentos e Internet es la conexión con el mundo. Por ello, la educación en tecnología no puede basarse en la instrucción sobre el uso de los dispositivos, sino que debe ampliarse sobre la apropiación de las herramientas tecnológicas para el proceso comunicativo y el reconocimiento de la función social de los medios de comunicación y la información.

El fenómeno comunicativo actual se materializa en los y las adolescentes como construcción social desde la cultura mediática y una semiotización de la cultura cotidiana, ello a través de símbolos, imágenes e iconos. En este fenómeno, el desarrollo de la técnica tiene un papel protagónico en la medida que sus avances han girado en torno a hacer una comunicación entre el individuo y la máquina más intuitiva, metafórica y sensomotora. Es decir, más humanizada y más accesible a los usuarios. Un claro ejemplo de ello, es el desarrollo de la tecnología multitáctil, una pantalla que reconoce puntos de contacto, señalizados con iconos y que a partir de un software asociado, interpreta las interacciones.

La relación que los y las adolescentes establecen con el saber, también se ve influenciado por la *cibercultura*. Primero, porque el proceso tanto de aparición como de renovación de saberes y destrezas se ve influenciado por un movimiento acelerado. Segundo, porque la naturaleza del trabajo está orientado a aprender, transmitir y producir conocimientos y tercero, porque el ciberespacio soporta inteligencias

intelectuales que amplifican, exteriorizan y modifican funciones básicas del pensamiento como por ejemplo la memoria, con las bases de datos, los hiperdocumentos y los ficheros, la imaginación a través de la simulación, la percepción a través de telepresencia y el razonamiento a través de cálculos y lógicas digitales. Dichas transformaciones en el saber hace que los y las adolescentes en la *cibercultura* establezcan nuevas formas de acceso al conocimiento a través de la navegación (red semántica del hipertexto) y nuevos estilos de razonamiento como producto de la simulación.

En el ciberespacio, los y las menores están frente a una multitud de puntos de vista sobre el mismo objeto que pueden articular e interconectar, apropiándose del hipertexto. Del mismo modo, se encuentran en medio de un amplio escenario de información que les interpela a mejorar sus destrezas en la navegación entre interfaces a través de la selección de hipertextos. La simulación se les presenta como método de exploración de la realidad, y el conocimiento se universaliza, a través de la interconexión permanente de la comunidad científica.

Lo anteriormente dicho, tiene una implicación en la educación escolar, en la medida que los aprendizajes dejan de poder ser planificados y se hace necesaria una cultura de convergencia de saberes en espacios de conocimiento abierto, continuo y de flujo, con estilos de aprendizajes personalizados y cooperativos. La escuela deja de ser el lugar exclusivo para el aprendizaje, ampliándose a otras referencias del ciberespacio; el maestro deja de ser un trasmisor de saberes a un constructor de mediaciones y conocimientos; y el aprendizaje, más que la adquisición de saber, se orienta a procesos de investigación. Este cambio influye a una propuesta de educación en medios de comunicación e información, que no solo implique a la escuela, sino que pueda trascender a otros espacios educativos de la sociedad. Es decir, que otras instituciones como los centros de jóvenes, las asociaciones culturales, bibliotecas, las organizaciones no gubernamentales, también pueden apropiarse de herramientas pedagógicas para contribuir a educar a los y las menores en una relación equilibrada con la tecnología, y al desarrollo del pensamiento crítico sobre lo que consumen, producen y distribuyen en Internet.

1.2. Hiperconexión, interactividad y portabilidad de la tecnología digital

Los nuevos lugares para la construcción de las identidades y conocimiento de los jóvenes están ligados a los cambios sociales y tecnológicos tan significativos que se han mencionado y que se manifiestan en rasgos como la creciente digitalización, la integración de los procesos comunicativos y la interconexión de las redes, de modo que casi todo (o todo) está en la red (García-Ruiz *et al.*, 2018).

De acuerdo con Kerckhove (1999), existen tres condiciones que subyacen a la sociedad en red y que influyen en los hábitos cognitivos, sociales e interpersonales en la actualidad. Estas condiciones son: la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad.

- La interactividad: es la relación entre las personas y el entorno digital, mediado por un hardware. Es un acceso entre mente-máquina que conduce a una participación activa de quien recibe una información. Lévy (2007) plantea que existen diferentes grados de interacción que pueden evaluarse teniendo en cuenta el grado de apropiación y personalización que el receptor puede hacer del mensaje, la reciprocidad de la comunicación, el tipo de virtualidad y la sustitución.
- La hipertextualidad: es una condición de organización, almacenamiento, acceso y distribución de contenidos no secuencial. Es la lectura no lineal y activa dentro de la red. Son los vínculos que unen dos o más informaciones textuales, sonoras o visuales (hipertexto, hiperaudio y hipervisual). La hipertextualidad genera dinámicas de circulación, elaboración, comprobación y simulación diversas, las cuales plantean una relación con el tiempo diferente, denominada real no lineal o expandida, con el espacio convertido en direcciones virtuales, URL (localizador de recursos universal), y con la navegación sumergiéndose con rutas de búsqueda no predecibles en WWW (World Wide Web). En este aspecto, las transformaciones de la web, también marcan hábitos de acceso y uso. Web 1.0 se caracterizaba por la conexión de informaciones, la Web 2.0 por la conectividad entre las personas a través del groupware y las redes sociales, y ahora la Web 3.0 semántica, con

la capacidad de generar bases de datos más sólidas e interconectadas y gestionada en la nube (cloud computing).

- La conectividad: se refiere a un estado de contacto y a una característica del hipertexto. La conectividad se genera por medio de enlaces, vínculos o nodos que se alojan en la red. Ello implica que la información está disponible para ser descargada, utilizada y modificada. En este aspecto las relaciones se matizarán por la brecha digital de acceso y uso de la tecnología y por la evolución de la Web hacia una red de inteligencias (humanas, artificiales, personales y colectivas) (Santaella, 2012).

En una perspectiva similar, Lévy (2007) plantea el concepto de interconexión como un horizonte tecnológico en el cual, todos los aparatos electrónicos deberían estar comunicados a través de una dirección de Internet y así todos los aparatos podrían recibir información y enviarla a todos los demás. De este modo, generaría un espacio englobante, de la telepresencia generalizada.

De acuerdo con Callejo y Gutiérrez (2012) los valores de la red: interactividad, inmediatez, personalización, multimedialidad, hipervinculación, globalidad forman parte de la «cosmovisión de los nativos digitales» de ahí, que los y las adolescentes construyan la realidad a partir de micro relatos, hipertextos e infratextos. Lo cual, se reforzó durante la pandemia y los confinamientos con la utilización excesiva de Internet, la aparición de la red 5G y la conexión de diferentes dispositivos a internet (el internet de las cosas). De acuerdo con el informe de Ditrendia Mobile 2021 España y Mundo: el 97,1 % de la población mundial tiene móvil, y de la población que tiene este dispositivo el 96,6 posee un teléfono inteligente; el 91,5% de las personas que acceden a Internet lo hacen a través del móvil; el 92% del tiempo dedicado al móvil es utilizado en aplicaciones. La aparición del streaming ha creado nuevos hábitos de consumo: se ve más televisión, video y se escuchan más podcasts. Las actividades que más realizan con el móvil, los jóvenes menores de 24 años, son la comunicación, incluidas las videollamadas (98%), participar en redes sociales (94%) jugar (72%) y escuchar música (67%).

Estos datos cuestionan la naturaleza del uso que los y las adolescentes hacen de los medios de comunicación y cómo están ligados

con el consumo, infravalorando las oportunidades sociales y culturales del ciberespacio. De ahí, que sea necesario pensar en estrategias para educar a los y las menores en un pensamiento crítico frente a los valores inmersos en la red y el mundo digital, así como orientar sobre hábitos de consumo responsable y crítico de lo que se ofrece en el mundo de la industria mediática.

En esta misma línea, Tapscott (1998) afirma que la generación net está inmersa en una lógica que cuestiona el espacio-tiempo, del aquí y ahora, planteando una idea de lo global y continuo. Así, en dicha lógica, de acuerdo con Mejía (2012), se establece una noción de nomadismo que se materializa en: a) un espacio desterritorializado y móvil, b) en un tiempo anacrónico y dúctil, c) en migraciones de diferentes entornos tanto materiales como sociales, d) en los cambios de roles, pero no de status social, e) en el ser adulto mientras se está en la condición de trabajador y ser joven en el espacio de ocio, y f) estar dentro de la tribu y la Red como una manifestación cultural. Es decir, nos encontramos en procesos de comunicación y construcción de la realidad en lo discontinuo, individual y polimorfo.

La cibercultura juega un papel significativo en el proceso de construcción de los saberes desarrollado por los y las adolescentes y jóvenes, principalmente debido a tres razones. En primer lugar, por lo rápido que surgen y se renuevan los conocimientos y destrezas; en segundo lugar, porque el trabajo en sí se orienta a aprender, transferir y generar conocimiento; y en tercer lugar porque en el ciberespacio habitan inteligencias que cambian, amplían y externalizan funciones básicas del pensamiento, tales como la ampliación de la memoria con las bases de datos, ficheros e hiperdocumentos, la extensión de la imaginación mediante la simulación, o el desarrollo del razonamiento mediante cálculos y lógicas digitales. Esos cambios en la construcción del conocimiento provocan, a su vez, nuevos modos de acceso de los jóvenes a ese saber, mediante la navegación en la web, donde se establece una red de significados con los hipertextos, y nuevas formas de razonamiento en base a la simulación. La red permite a los usuarios acceder a gran variedad de perspectivas, interactuar con ellas, asimilar discursos, sentirse desafiado a desarrollar nuevas habilidades, conocimientos o competencias a explorar la realidad de modo virtual mediante la simulación para alcanzar aprendizajes transferibles a la vida real.

En la era digital y de construcción social del conocimiento, la oportunidad de transformar los procesos de enseñanza aprendizaje está condicionada por el logro de un nivel adecuado de la competencia digital y la competencia mediática e informacional. Como se ha señalado, las nuevas tecnologías y medios, simbolizados en Internet, no son meras herramientas sino entes potenciales que contribuyen significativamente en la construcción de identidades, culturas, cosmovisiones, acciones y programas globales. Ello acontece en gran medida en tanto el desarrollo tecnológico no es neutral, sino lo opuesto. Un escenario donde actores diferentes de la sociedad civil compiten por establecer su lógica del mundo, actores con sus propios intereses económicos, sociales, políticos y culturales que influyen en la información ofrecida, los medios y los modos de uso de estos.

La formación de los y las jóvenes en nuevas tecnologías y medios (necesidad tan apuntada por investigadores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil) es un reto que la educación formal y no formal ha de asumir y se ha de realizar desde un enfoque pedagógico crítico que considere cómo las nuevas tecnologías afectan a los estilos de aprendizaje y a la construcción de valores, así como al desarrollo de actividades orientadas a la construcción de una cultura tecnológica responsable y equilibrada. En este sentido, el material pedagógico que se propone en este texto pretende ser una herramienta que ayude a los y las educadoras en este camino de educación con y a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Más allá de orientar al uso de una tecnología en concreto se debe brindar herramientas para adquirir unos hábitos de un uso equilibrado de Internet y los dispositivos digitales, y así mismo, se adquiera competencias críticas para reflexionar sobre por qué, cómo y para qué se utiliza la tecnología, qué intereses económicos y sociales existen en la industria mediática y cuál es el papel de la tecnología en comunicación dentro del orden político y la estructura social.

En la sociedad informacional, de acuerdo con Martín Barbero (2002), existe un desafío de orden cognitivo sobre un nuevo modo de producir información, conocimiento e innovación. El paradigma de organización de la sociedad se basa en conectar todo aquello que esté en la lógica de lo digital y de desconectar todo aquello que no responda a ello. Afirma que existe una hipervalorización de la información,

incorporándola en los productos, en los procesos de producción y convirtiéndola en producto mismo.

En este panorama, las tecnologías de la información y la comunicación están ligadas a transformaciones culturales, y la comprensión de ellas es posible a través de la idea de cibercultura. Lévy (2007) designa este campo como el conjunto de técnicas, prácticas, actitudes, modos de pensamiento y valores que se desarrollan dentro del ciberespacio. Es decir, el medio de comunicación que emerge de la interconexión de ordenadores.

Las tecnologías digitales han configurado formas dominantes de la información, comunicación, investigación, producción, organización y administración. Ello implica una complejidad e hibridación entre lo social, lo técnico y lo cultural, en tanto que en la cibercultura convergen sistemas materiales, simbólicos, agentes y prácticas culturales. En la cotidianidad de un adolescente, el móvil se traduce como sistema técnico, el video musical como un sistema simbólico-cultural y una comunidad de fans como un sistema social.

Es así, que lo tecnológico funciona como una herramienta social en la que convergen sistemas mentales y sistemas sociales. Estos sistemas construyen nuevos arquetipos culturales. Jenkins (2009) sitúa el fenómeno fans como un suceso de esta época, complejo y multidimensional, y de ahí, establece cinco características que evidencian cómo la tecnología en la comunicación es un artefacto social y no solamente técnico. La primera, los fans como una comunidad formada por relaciones de consumo y categorías de gusto, que se relacionan a partir de un modo de recepción concreto de la información. La segunda, fomentan un activismo desde la figura de espectador. La tercera, son comunidades interpretativas de una realidad. La cuarta, se articulan a partir de tradiciones concretas de la producción cultural. Y la quinta, cuentan con un estatus de comunidad alternativa.

Por otro lado, se encuentra el desarrollo de la tecnología intelectual que propone Acosta (2019), como el proceso que emerge de los ordenadores y la microelectrónica y que influye en buena parte de las actividades cognitivas actuales. El ser humano, en estos momentos, cuenta con máquinas inteligentes que trabajan en la escritura y lectura de textos, con bancos de datos digitales con diferentes entradas de clasificación, con un lenguaje técnico basado en imágenes, iconos y

códigos, y con un conjunto de dispositivos que permiten organizar, clasificar y seleccionar la información. Especialmente, vamos equipados con el móvil, un artefacto donde confluyen muchos de los avances en lo denominado como Inteligencia artificial (IA). Se refieren a la IA como la tecnología que pretende emular el pensamiento humano. Este tipo de tecnología se observa con claridad en los teléfonos inteligentes. Los teléfonos móviles, hasta los más económicos del mercado, cuentan con identificación de perfiles, cámaras que enfocan y mejoran las fotografías y videos, aplicaciones que identifican sonrisas, contrastes de luz y puntos de enfoque, asistentes de voz que desarrollan tareas, y quizás lo más avanzado en protocolos de seguridad, la autenticación a partir del reconocimiento de voz, dactilar y facial. Para activar el teléfono móvil, cualquier persona tiene a su disposición la tecnología que hace algún par de décadas se reservaba a centros de inteligencia nacional.

La tecnología intelectual se constituye como dominante, dando lugar a nuevas formas de conocimiento y memoria. Todo ello, es posible gracias a la capacidad tecnológica de convertir a dígitos las imágenes, sonidos y textos, es decir, de transformar todo a un código binario. La unificación de contenidos diversos bajo un mismo formato de manipulación. Frente a este proceso, Kerckhove (1999) afirma que la digitalización de contenidos es uno de los mayores avances de lo tecnológico, en la medida que los números binarios pueden ser reproducidos por una amplia variedad de dispositivos, los códigos pueden transmitirse y copiarse ilimitadamente sin pérdida de información, y la forma binaria permite realizar cálculos y manejos lógicos de la información a gran escala. De este modo, el tratamiento de la información es más eficaz, complejo, automático, preciso y rápido (Lévy, 2007).

Sin embargo, la tecnología en sí misma no genera ninguna transformación, sino es la apropiación de esta la que puede transformar la realidad cultural de la sociedad y sus individuos. En este sentido, el desarrollo de las competencias digitales, así como las mediáticas e informacionales, se considera un elemento clave para lograr la apropiación tecnología por parte de los y las menores. Al tiempo que se considera como una estrategia educativa para solventar las carencias que los y las menores poseen de herramientas cognitivas y meta-cognitivas frente a los medios de comunicación, las tecnologías y la información.

En este sentido, Mejía (2012) propone que en lo digital, se plasme una transición de los procesos de representación y narración. Dichas transformaciones son visibles en la lógica de los procesos escritos y orales, en tanto existen innumerables puntos de vista sobre cualquier objeto, la imagen sintética desplaza la primacía del concepto y la imagen adquiere una función lingüística. En este contexto, la acción sustituye al discurso y el texto hipermedia se acerca más a la forma de procesamiento de la información del cerebro que el lenguaje escrito u oral, ya que uno es por asociación y otro lineal.

En la misma línea, se plantean varios cambios estructurales concernientes al acceso, uso y transformación de la información. El primer cambio es sobre el conocimiento y los saberes. Dentro del ciberespacio, los conocimientos dejan de ser abstractos y comienzan a ser concretos, generando una relación directa y re-significante con estos. La velocidad de renovación de la información es diferente, es más rápida y vinculante. La memoria, imaginación, percepción, razonamiento y abstracción se ven influenciadas por el desarrollo de tecnologías inteligentes que han humanizado procesos mecánicos tanto del software como del hardware (Kerckhove, 1999).

El segundo cambio es la simulación, que se refiere a un modo de conocimiento propio de la *cibercultura*, dado que a partir de las técnicas de interacción de imágenes se potencian las capacidades de pensamiento e imaginación. En el campo de la investigación, la simulación permite la formulación y exploración de múltiples hipótesis de manera rápida y eficaz. Igualmente, la simulación permite la compatibilidad y universalización de conocimientos, fomentando el trabajo cooperativo y complejo.

El tercer cambio actúa sobre las tecnologías intelectuales como una articulación y sinergia entre la mente y lo tecnológico. Dicho cambio prolonga capacidades cognitivas e implica una aceleración en la gestión del conocimiento. El acceso, uso y la producción de la información es lineal, nodal, divergente y mutante. Estos tres cambios interpelan sobre el conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para hacer un uso apropiado de la tecnología. En esta intervención, la reflexión se centra en los y las adolescentes y las herramientas que requieren para enfrentarse a los cambios tecnológicos. Por ello, al hablar de competencia mediática e informacional, es preciso abordar

los ámbitos como el acceso, el uso, la comprensión, la producción y la apropiación de las herramientas presentes en la sociedad de la información, tanto en lo técnico como en lo simbólico.

Dentro del desarrollo de la tecnología intelectual y el lenguaje digital, la información se transforma de ser un producto cultural a un producto del capital, es decir un producto de consumo que se retroalimenta en la dinámica de oferta y demanda. Esta información está mediada por la tecnología intelectual (Lévy y Da Costa, 1993) y en ella la imagen juega un papel fundamental. Es un símbolo del cambio en la forma de crear y distribuir conocimiento.

La imagen se ha convertido en un elemento de socialización que transmite un entramado simbólico de valores y hábitos de vida, y representa una nueva forma de narración. Gran parte de la información que transcurre en el mundo digital, está constituida de imágenes (códigos, símbolos e iconos). Mejía (2012) afirma que estamos frente a una semiotización de la vida cotidiana a partir de la emergencia del lenguaje digital, lo que se relaciona con la necesidad de alfabetizar a los y las menores en la lectura, comprensión y uso de la imagen como lenguaje.

Callejo y Gutiérrez (2012) plantean en este mismo sentido, que los y las adolescentes poseen nuevas formas de narración y están medidas por la imagen, más que por el texto escrito. En el mundo de las nuevas tecnologías de la comunicación, la imagen en sí misma es un texto adolescente.

1.3. La adolescencia y la comunicación en la convergencia trasmedia

Desde una perspectiva histórica, la sociedad digital representa una transformación cualitativa de experiencia humana. El desarrollo social, ligado al tecnológico, ha ampliado el lugar de la percepción. Estamos en un modelo cultural en el cual la digitalización de los contenidos, la interconexión de las redes y la humanización de la tecnología (software /hardware) genera otras formas y lugares de experiencia.

En la perspectiva de transformación de la sociedad como consecuencia de la confluencia del desarrollo tecnológico y social, apuntada anteriormente, (Castells, 1999). Se destaca cómo los rasgos

estructurantes de la sociedad red descritos por el autor (la producción, procesamiento y difusión de la información como ejes productivos del aparato económico que, a su vez, influyen en las relaciones de poder, el conocimiento y la cultura) influyen en los modos juveniles de comunicarse, interactuar y ser (o no) competentes en el uso de los medios.

De acuerdo a Muñoz (2006), las citadas transformaciones constituyen cambios de calado que impactan específicamente en los jóvenes (en gran parte por su inclinación hacia las nuevas tecnologías y los medios) de los siguientes modos: a) las formas de confluencia de las culturas juveniles, en agrupaciones en constante movimiento en función de sus interacciones creativas; b) las relaciones condicionadas por las emociones, que afectan las subjetividades y los modos de conocer y valorar, y las pautas de acción colectiva; c) el cambio en las referencias espaciales y temporales, en la idea de territorio y los límites entre lo íntimo, lo privado y lo público. Desde la superación de visiones excesivamente optimistas o catastrofistas en relación al influjo de los medios, es importante el papel de éstos en la construcción de la una ciudadanía comunicativa. Los medios son una herramienta para la visibilización de las minorías y otros grupos invisibilizados socialmente, para la promoción de sus derechos, de su libre expresión y la divulgación de sus creaciones particulares. El autor plantea este hecho como un desafío, y añade que:

Probablemente cuando se piensa en políticas culturales en el actual escenario infocomunicacional, dominado por la televisión y el computador, estas se reducen a las industrias culturales y a las telecomunicaciones globalizadas en donde el acceso de los info-pobres es minoritario y el monopolio de las multinacionales es aplastante, produciendo visiones unánimes de la realidad social e imágenes profundamente estereotipadas de otras formas de vida y prácticas de libertad. Salir de esa simplificación para acercarse a un marco más amplio donde quepa la diversidad de formas de comunicación y participación juveniles en lo público, requiere un esfuerzo suplementario que debe conducir a la formulación de algunas orientaciones para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los/las jóvenes (Muñoz, 2006, p. 208).

Muñoz (2006), desde el análisis de las prácticas mediáticas de jóvenes en el contexto colombiano, concluye que, en varios espacios, dichas prácticas (expresadas en gustos musicales, estéticos u otros valores) son contrarias a los imaginarios considerados como propios. No obstante, emerge la necesidad del reconocimiento de las identidades híbridas y cambiantes en un proyecto común. Las identidades juveniles ya no forman parte de un lugar concreto, sino que habitan y participan en comunidades virtuales de diverso tipo: en los medios de comunicación, en redes de movimientos sociales, o en redes económicas. En esta coyuntura, se reconoce el papel de los medios de comunicación como agentes de globalización. De este modo, un aspecto que inquieta en referencia a los jóvenes y la comunicación es el consumo cultural poco crítico. Otro aspecto que añade complejidad a este escenario es una percepción ambivalente sobre los medios de comunicación, considerados por unos como escenarios propicios para la articulación de procesos sociales y culturales que potencian lo público, la participación y la ciudadanía, y por otros como generadores de imposición de prácticas y modelos culturales ajenos.

A este respecto, y en la perspectiva de los Estudios Culturales se destaca que:

Ligado a sus dimensiones tecnocomunicativas, la globalización pone en marcha un proceso de interconexión a escala mundial, que conecta todo lo que instrumentalmente vale —empresas, instituciones, individuos—, al mismo tiempo que desconecta todo lo que no vale para esa razón. Este proceso de inclusión/exclusión a escala planetaria está convirtiendo la cultura en espacio estratégico de comprensión de las tensiones que desgarran y recomponen el “estar juntos”, y en lugar de anudamiento de sus crisis políticas y económicas con las religiosas y étnicas. De ahí que sea desde la diversidad cultural de las historias y los territorios, desde las experiencias y las memorias, desde donde no solo se resiste, sino, también, se interactúa con la globalización, y desde donde se acabará por transformarla. (Martín Barbero, 2010, p. 22).

En referencia a este análisis de los modos en los que los jóvenes se comunican a través de los medios de comunicación social, el proyecto denominado Transmedia literacy (Alfabetización transmedia) como desarrollado por un equipo de cincuenta expertos durante tres años (2015-2018) en ocho países (Australia, Colombia, España, Finlandia, Italia, Portugal, Reino Unido y Uruguay) y bajo la coordinación de Carlos Scolari (2018a) se exploró sobre el conocimiento operativo que tienen los jóvenes con los medios y las redes sociales. La metodología de investigación empleada partió del consentimiento informado de los centros educativos, padres y adolescentes para desde ahí desarrollar las posteriores técnicas de recolección de datos e intervención que fueron:

1. la aplicación de un cuestionario a adolescentes para conocer su contexto socio-cultural, percepciones y rutinas de consumo mediático; los talleres participativos realizados para conocer in situ las prácticas narrativas transmedia que desarrollan los y las adolescentes y también para realizar con ellos creaciones mediáticas y actividades lúdicas.
2. entrevistas en profundidad realizadas con los participantes más activos a quienes se les solicitó llevar un diario donde registrasen sus actividades mediáticas en redes sociales y videojuegos.
3. la observación de los sitios web preferidos por los y las adolescentes, celebridades y comunidades en línea (netgrafía).

En referencia al primer interrogante de investigación, el referido a lo que hacen los y las adolescentes con los medios, el equipo de expertos halló múltiples usos, tales como: jugar a videojuegos con amigos, escribir *fan fiction*, compartir fotos en Instagram, ver y subir vídeos a YouTube o participar en eventos del «mundo real» dedicados a sus personajes e historias favoritos (Figura 1). Dichas habilidades son consideradas en esta intervención como competencias transmedias, que a su vez, se definen como «una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales» (Scolari, 2018a, p. 8). Los procesos de resolución de problemas en videojuegos o la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo (*fanfiction*, *fanvids*, etc.) son otros ejemplos de ellas.



Figura 1

Taxonomía de competencias transmedia (Scolari, 2018a, p. 9)

Como es evidente, existe un diferente grado de desarrollo de estas habilidades por parte de los jóvenes. Mientras algunos dominan más competencias de gestión social, otros presentan dificultad para identificar representaciones estereotipadas en los mensajes mediáticos. La juventud, por tanto, desempeña un amplio abanico de interacciones, prácticas, temores, conflictos, afinidades, participaciones y colaboraciones que conforman un universo complejo.

En cuanto a los usos protagonizados por los jóvenes, según el Pew Research Center (cit. en Scolari, 2018b, p. 17) el 92% de los y las adolescentes norteamericanos se conectan a internet diariamente y del porcentaje anterior un 24% expresan estar conectados «casi permanentemente». El uso mayoritario en línea es el de las redes sociales y la más utilizada entre adolescentes es Instagram, seguida por Youtube, Facebook, Tiktok y Twitter (Ditrendia, 2021).

Un aspecto importante hallado en la investigación de Scolari (2018b) es el bajo porcentaje alcanzado por los jóvenes en ciertas competencias como las relacionadas con ideología y valores, frente a porcentajes más altos en otras como la producción de contenidos. Dicho hallazgo es un llamado de atención a los y las educadoras para trabajar dentro de las competencias digitales y mediáticas, los aspectos de desarrollo del pensamiento crítico. En ocasiones, el desarrollo de las habilidades de metacognición, dentro de los espacios educativos, quedan relegados por aspectos más técnicos de las nuevas tecnologías. En otras palabras, nos quedamos en las instrucciones de uso sin trascender en los por qué y para qué de la tecnología. Por ejemplo, como sucede con el uso de las redes sociales, en ocasiones asimilado acríticamente y en otras utilizado como canal de comunicación y transformación de la realidad. En este sentido, es interesante reflexionar sobre el uso de las redes sociales por parte de los jóvenes en sus procesos comunicativos.

La aparición de YouTube en 2005 (que se vio fortalecida al ser incorporada a Google en 2006 y que con el cambio de interfaz en 2012 aumentó su impacto) constituyó un hito más en el creciente proceso de participación, interacción y producción creativa de los jóvenes en la web. Su uso masivo la colocó en 2016 en el segundo lugar mundial de redes sociales (detrás de Facebook) y el primero en contenido (Bonaga y Turiel, 2016). Y en 2018 ocupó el segundo puesto del ranking de sitios web con más tráfico a escala mundial (Alexa Traffic Statistics, 2018).

La aparición de YouTube implica la existencia de youtubers y entre ellos destacan aquellos quienes Bonaga y Turiel (2016, p. 120) consideran «creadores», con el rasgo característico de ser influencers, es decir, «capaces de influir en los comportamientos y opiniones de terceros mediante la comunicación». Para Aran *et al.* (2018) ello supone, por tanto, que los youtubers son elementos esenciales de la cultura adolescente actual, quienes en su calidad de influencers son actores y promotores del consumo de productos multimedia orientados a la audiencia adolescente. Para las autoras citadas, los elementos que pueden tenerse en cuenta para la consideración de youtubers como influencers serían: el contar con más de un millón de suscriptores; la auto presentación como creadores; el uso

del humor y de un lenguaje cercano; y la presencia activa en otros canales y medios (conforme a una auténtica estrategia transmedia). En este sentido y ante la necesidad de explorar el fenómeno de los influencers como referentes en los procesos de socialización y conformación de la identidad adolescente, Aran *et al.* (2018) analizan el modo en que los preadolescentes incorporan a los youtubers como modelos culturales. Para ello indagan qué es lo que consideran atractivo en los y las youtubers, las funciones culturales que les asignan y el modo de asimilación de los modelos y valores transmitidos por los youtubers (en su papel de influencers). A través de técnicas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (grupos focales) las investigadoras hallaron una gran diversidad en el tipo de contenidos que consumen los y las adolescentes. En relación a las funciones sociales asignadas por los y las adolescentes, estas fueron muy diferentes según cada youtuber, y la función que más se destacó fue la de entretenimiento, así como el sentimiento de pertenencia a una cultural digital juvenil en la que confluyen con sus iguales. También se halló que los y las adolescentes poseen habilidades de alfabetización mediática dado que en sus comentarios se infieren competencias relacionadas con los procesos de producción y divulgación (identificación de estrategias comerciales); y también, en menor grado, de ideología y valores (manejo oportuno de conceptos como el de «monetización» y criticidad ante actitudes inapropiadas o discriminatorias). En este sentido, las autoras concluyen que, si bien el fenómeno de los youtubers forma parte de la cotidianeidad juvenil y constituye un referente cultural, la criticidad mostrada por los y las preadolescentes sugiere la inexistencia, por el momento, de una integración de los modelos y valores transmitidos por los youtubers como influencers; por lo que atribuyen un impacto aún limitado de YouTube en los jóvenes en referencia a la construcción de su identidad. Finalmente, la investigación también destaca la diferencia en función del género, manifestada tanto en la mayor presencia de youtubers masculinos (9 de los 10 seleccionados de los 20 youtubers hispanohablantes con más seguidores identificados) como en la triple proporción de varones poseedores de un canal de YouTube en referencia a las mujeres y el cuádruple número de chicos interesados en ser youtubers en un futuro.

Paralelamente, dentro del fenómeno de los youtubers existe una modalidad específica que ejerce la crítica literaria en Internet mediante la creación de videos en los que reseñan y evalúan libros, y que constituirían una mediación entre las editoriales y los usuarios de los medios: los booktubers. Mediante esta práctica, al dar visibilidad a los libros, estos son promocionados (Ávalos, 2019). A este respecto, tal y como han hallado Vizcaíno *et al.* (2019) en su investigación exploratoria de las razones por las que lo jóvenes se ven incentivados a la lectura en el entorno digital, la homofilia (o afinidad espacial) es el motivo principal de afiliación a la comunidad Booktube (frente a factores como la atracción física o psíquica), aspecto que las investigadoras consideran se fundamenta en contenidos, exposiciones y argumentos que, a su vez, favorecen la asimilación de destrezas de interpretación, reflexión, valoración, comparación y expresión escrita. Por ello, desde el análisis realizado del fenómeno de los booktubers (como redes sociales en las que los creadores socializan gustos e intereses por la lectura con sus seguidores) las investigadoras lo consideran como una manifestación significativa del alfabetismo transmedia y los nuevos escenarios y modos de aprendizaje informal al que se ha de prestar atención desde el ámbito educativo por las posibilidades que ofrece. Estas investigaciones, a pesar de estar realizadas con muestras de adolescentes resultan de interés para explicar los referentes de la comunicación juvenil.

En este mismo ámbito de análisis de las experiencias comunicativas juveniles en las redes sociales Ávalos (2019) indaga, desde una perspectiva crítica, en los efectos de la inclusión de las tecnologías comunicativas en las dinámicas de jóvenes y sus espacios laborales o de desarrollo personal. A partir del análisis de entrevistas en profundidad realizadas a 24 jóvenes mexicanos de Tijuana de entre 18 y 29 años y de los estudios de caso de dos jóvenes Sonia (gestora de contenidos digitales) y Priscila (booktuber). En su reflexión cuestiona los supuestos efectos beneficiosos del uso de las tecnologías en las oportunidades de desarrollo profesional y proyectos vitales de los jóvenes, pues alude a que las experiencias de los jóvenes en la cultura participativa que se relacionan con actividades laborales o que tienen cierta repercusión económica se encuentran con relaciones conflictivas entre

aspectos como las dinámicas de trabajo y recreación, las tecnologías comunicativas y las compensaciones. Aún no existen evidencias de que la revolución tecnológica y digital genere mejores condiciones laborales y mejor productividad, pues tan solo un selecto porcentaje de personas se verían beneficiadas frente a una mayoría con sueldos estancados como efecto de la crisis del 2008 (The Economist, 2014). No obstante, ello no es óbice para reconocer, desde las propias voces de las dos protagonistas de los casos estudiados en profundidad, su positiva valoración experiencial, más allá de la rentabilidad monetaria, de las oportunidades asociadas a la inmersión en la cultura digital, en la que aprecian rasgos como la instantaneidad, la conectividad y la socialización.

En la sociedad red de la era digital, el creciente acceso a internet posibilita que exista una continuidad entre el tiempo fuera de y en línea. Además, los cambios tecnológicos, con una tendencia fuerte a la automatización y digitalización de todo, hacen que muchas actividades y procesos técnicos, sociales y culturales converjan y se sistematicen. Ello transforma el modo de construir el conocimiento, con nuevos procedimientos como las aplicaciones de la inteligencia artificial, como la minería de datos, como el empleo de la simulación como método de investigación, o como la integración mente-tecnología como prolongación de las habilidades cognitivas de la persona. En relación a ello, Martín Barbero (2002) plantea la existencia de un reto cognitivo en la forma actual de generación de información, conocimiento e innovación y que la organización social se vincula irremediabilmente a lo digital.

En todo caso, como señala Cuervo (2017) es la competencia de uso de las nuevas tecnologías que visibiliza la transformación de la realidad personal, social y cultural de la ciudadanía y no la tecnología *per se*. En el contexto digital cambian los procesos de representación y narración, así como el discurso y el texto, que son sustituidos por la acción y el hipermedia. Así mismo, acontecen cambios estructurales en el acceso, uso y transformación de la información, que pueden ser sintetizados en: 1) el campo de los conocimientos y el saber; 2) la simulación; y 3) las tecnologías intelectuales. En primer lugar, la concreción de los conocimientos y saberes (antes abstractos) en los espacios web origina una relación directa y

re-significante con ellos, en un proceso más rápido e intrincado de actualización de la información que también influye en la memoria, atención, percepción, imaginación, razonamiento y abstracción, mediante dispositivos como las aplicaciones tecnológicas inteligentes. En segundo lugar, la simulación articula un modo de conocimiento que favorece habilidades de razonamiento e imaginación mediante técnicas de interacción e imágenes, así como en el área investigativa, la simulación posibilita formular y explorar gran cantidad de hipótesis con rapidez y eficacia. Junto a ello, el trabajo colaborativo y la integración y universalización de conocimientos también se ven favorecidos con la simulación. Y en tercer lugar, las tecnologías intelectuales constituyen una conexión entre tecnologías y cerebro que amplía las capacidades cognitivas y hace más rápida la gestión del conocimiento. Así, estas tres transformaciones plantean interrogantes en las competencias que urge desarrollar actualmente en la ciudadanía. El desarrollo del grado de las competencias digitales como mediáticas e informacional, es necesario plantearlo principalmente en los ámbitos de acceso, utilización, comprensión, producción y apropiación de los instrumentos disponibles en la aldea digital, tanto a nivel técnico como simbólico.

La educación, formal y no formal, debe ser garante de que la juventud tenga la oportunidad de formarse críticamente frente al desarrollo tecnológico. En esta reflexión final, el chimpancé frente al televisor con audífonos como parte de la instalación *The Village Pet Store y Charcoal Grill* en New York por Banks (2008), sirva como llamado de atención sobre la prioridad de educar en el uso responsable y crítico de Internet y los dispositivos móviles. La tarea no es fácil, pero eludirla podría ser una condena para las nuevas generaciones.



Foto 1

Banksy (2008) *The Village Pet Store y Charcoal Grill*. New York.
Por Ludovic Bertron from New York City, Usa - Primate,
CC BY 2.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=24863546>

Capítulo 2

Los riesgos presentes en Internet y los dispositivos digitales

La omnipresencia de Internet y los dispositivos móviles en la cotidianidad de las personas, conlleva oportunidades y riesgos. Es decir, la exposición y el uso de la tecnología en comunicación puede convertirse en una posibilidad de sufrir un perjuicio o daño. Dicha probabilidad de daño se ve acompañada de factores, internos y externos a los individuos, los cuales pueden actuar como detonantes o agravantes del riesgo.

En sí mismo, la tecnología en comunicación e información se encuentra en la dicotomía del bienestar y del malestar que pueda generar en las personas, en las instituciones y en la sociedad. Dependerá de cómo y en qué medida los factores psicosociales e individuales influyan en las personas y cómo estas puedan gestionarlas.

En las etapas de la infancia y la adolescencia, el contexto familiar y social tiene un peso preponderante. Menores de edad que cuentan con una mediación parental positiva, con un sistema escolar que le brinde competencias adecuadas, tendrá menores posibilidades de riesgos que un menor desamparado y con un sistema educativo precario. En este sentido, en los riesgos asociados al uso de Internet y dispositivos digitales es conveniente tener en cuenta factores como el nivel de competencias de las personas (conocimientos, habilidades y actitudes), las características del grupo de pares, la presión socio-mediática a la que se encuentran expuestos y el tipo de mediación parental con el que cuentan. Igualmente, en los factores individuales, se deberían tener presentes las actitudes y percepción sobre el riesgo, la gestión de la impulsividad, la emoción, la desinhibición y el aburrimiento, en cada una de las etapas del desarrollo psicológico.

En relación con los riesgos a los que se pueden ver confrontados en la infancia y la adolescencia por la exposición y uso de Internet y

las tecnologías en comunicación, encontramos diferentes investigaciones que se han desarrollado en las últimos dos décadas. Dentro de estas investigaciones, destaca el trabajo de conceptualización y clasificación de los riesgos, elaborada por Livingstone y Stoilova (2021). En esta clasificación se plantea que la exposición, la experimentación y la participación en Internet va unida a la idea de beneficio y riesgo. Será una u otra dependiendo de cómo los factores contextuales e individuales converjan en las diferentes situaciones.

En esta clasificación se ha tenido en cuenta el papel que tienen los y las menores en cada uno de los tipos de riesgo. Manifestando así que no siempre son pasivos los y las menores, sino que dependiendo de los riesgos son actores protagonistas o espectadores. También, dentro de esta clasificación, se han propuesto cuatro niveles, en los cuales se pueden desarrollar los riesgos, a nivel de agresividad, a nivel sexual, a nivel de los valores y un nivel transversal, donde se plantean factores externos e internos de las personas que no están directamente relacionados con las actividades en Internet pero que son relevantes en la experiencia de los y las menores de edad en ellas.

Tabla 1
Clasificación del riesgo en línea para los niños elaborada por CO:RE (Livingstone y Stoilova, 2021).

	Content	Contact	Conduct	Contract
Aggressive	Child engages with or is exposed to potentially harmful content Violent, gory, graphic, racist, hateful or extremist information and communication	Child experiences or is targeted by potentially harmful <i>adult</i> contact Harassment, stalking, hateful behaviour, unwanted or excessive surveillance	Child witnesses, participates in or is a victim of potentially harmful <i>peer</i> conduct Bullying, hateful or hostile communication or peer activity e.g. trolling, exclusion, shaming	Child is party to or exploited by potentially harmful contract Identity theft, fraud, phishing, scams, hacking, blackmail, security risks
Sexual	Pornography (harmful or illegal), sexualization of culture, oppressive body image norms	Sexual harassment, sexual grooming, sextortion, the generation and sharing of child sexual abuse material	Sexual harassment, non-consensual sexual messaging, adverse sexual pressures	Trafficking for purposes of sexual exploitation, streaming (paid-for) child sexual abuse
Values	Mis/disinformation, age-inappropriate marketing or user-generated content	Ideological persuasion or manipulation, radicalisation and extremist recruitment	Potentially harmful user communities e.g. self-harm, anti-vaccine, adverse peer pressures	Gambling, filter bubbles, micro-targeting, dark patterns shaping persuasion or purchase
Cross-cutting	Privacy violations (interpersonal, institutional, commercial) Physical and mental health risks (e.g., sedentary lifestyle, excessive screen use, isolation, anxiety) Inequalities and discrimination (in/exclusion, exploiting vulnerability, algorithmic bias/predictive analytics)			

2.1. Riesgos de contenido

Este tipo de riesgos están relacionados con la información a la que acceden las personas, especialmente durante la infancia y la adolescencia. La información puede transmitirse en los diferentes formatos y géneros que permite la tecnología trasmedia. Es decir, textos, videos, música, videojuegos, videoclips, series, películas, reportajes, fotografías, etc. Se plantea como un contenido de riesgo en la medida que puede llevar a las personas a hacerse daño o hacer daño a otras personas con esa información. En ese sentido, dicho contenido puede ser violento, explícitamente sexual, que refleje conductas y comportamientos poco cívicas, que utilice un lenguaje inadecuado, que divulgue ideologías extremas como el racismo, machismo, la homofobia o que fomente contravalores.

De acuerdo con la encuesta europea realizada por EU Kids Online¹ (2020), las actividades que más realizan los menores entre 9 y 16 años de edad en Europa, en promedio, es: ver videos clips (65%), escuchar música (65%), comunicarse con amigos y familiares (61%), visitar redes sociales (54%) y jugar a videojuegos (44%) (Smahel *et al.*, 2020). En términos generales, los menores se divierten y se entretienen cuando navegan en Internet. Algo que no sorprende, en la medida que, dentro del desarrollo psicológico, la etapa de la adolescencia se caracteriza por compartir con los iguales, construir su identidad y establecer relaciones de amistad e intimidad.

Sin embargo, dentro del ocio y el entretenimiento, algunas de las representaciones sociales y culturales que se desarrollan son cuestionables. El caso más evidente es el contenido desarrollado en los videojuegos. De acuerdo con un análisis sobre las características de los juegos presentados en el Summer Game Fest de 2020, Batchelor (2020) manifiesta que, de 349 videojuegos exhibidos en dicho festival, solo 115 títulos fueron considerados no violentos. Una cifra importante si tenemos en cuenta que jugar a videojuegos es la cuarta actividad

¹ EU Kids Online 2020 es el resultado de una macro encuesta realizada en 19 países de la Unión Europea. Este informe mapea el acceso a Internet, las prácticas en línea, las habilidades, los riesgos en línea y las oportunidades para los niños de 9 a 16 años. La encuesta se recogió entre el otoño de 2017 y el verano de 2019, con un total de 25.101 personas encuestadas.

más realizada por menores en Europa. La violencia en los videojuegos suele estar acompañada de xenofobia, racismo y machismo. Basta con una mirada superficial a un par de portadas de videojuegos para identificarlas.

Sin embargo, ello no puede obviar el contexto a la hora de explicar conductas trasgresoras por parte de los adolescentes. A nivel social, al suceder un hecho violento donde los protagonistas son menores de edad, suele estar presente el debate causa-efecto de los medios de comunicación y los contenidos inadecuados que se reflejan en ellos. Especialmente las críticas están relacionadas con los videojuegos violentos y los contenidos pornográficos de fácil acceso. Desde una perspectiva cultural del desarrollo psicosocial y del estudio cultural de los medios, esta relación de causalidad no está justificada. Es así que, otros factores de contexto deben tenerse en cuenta, como el entorno familiar y social en el cual se desarrollan los menores de edad.

En la línea de describir los contenidos a los que se puede acceder desde Internet, respecto al contenido que ven los menores europeos, de entre 12 y 16 años, manifiestan haber estado expuestos a mensajes de odio el 17%, mensajes sangrientos o imágenes violentas el 13%, contenido que sugiere formas de ser muy delgado el 12%, contenido describiendo experiencias con el consumo de drogas el 11%, formas de autolesionarse físicamente el 10% y formas de suicidarse el 8% (Smahel *et al.*, 2020). Estas cifras llevan a cuestionar el tipo de valores que se socializa en la industria mediática y los mensajes que se producen dentro de las redes sociales y cómo se utilizan los contravalores como producto de venta. Así mismo, es una llamada de atención para revisar la mediación parental como la educación en percepción crítica por parte del sistema educativo, en la medida que no solo se puede orientar en las habilidades o hábitos de uso, sino que se hace imprescindible educar en el cuestionamiento de la información que se trasmite y en los valores que se socializa.

Otro tipo de contenido al que acceden o se ven expuestos los y las menores de edad son las imágenes con contenido sexual evidente, en promedio el 33% de los menores ha visto este tipo de contenido. (Smahel *et al.*, 2020). Sin embargo, en este punto, es conveniente, plantear que una parte del contenido al que acceden los y las adolescentes y que alberga algún riesgo sobre todo en lo referente al sexo,

violencia y juego, no siempre es por una búsqueda intencionada, sino que puede suceder por accidente. En la mayoría de los casos por causa de la publicidad digital, denominada *display* o emergente.

De acuerdo con el informe de Save the Children España (2020), un 17,4% accedió a contenido pornográfico por causa de anuncios y ventanas emergentes mientras realizaban otro tipo de búsquedas. Es decir, dentro del formato de publicidad, la publicidad emergente está generando un tipo de riesgo que va en contra de navegar seguros en Internet. No es solamente la pornografía lo que se vende en este tipo de publicidad, también los juegos de azar y las apuestas deportivas, entre otras. De acuerdo con la Dirección General de Ordenación del juego en España, en el 2020, el 27% del total de jugadores en España está en la franja de 18- 25 años de edad, con 406.667 jugadores activos; mientras que, en el año 2019, la cifra era menor, con 379.250 jugadores en la misma franja de edad. Podría pensarse que la publicidad podría ser un factor explicativo de dicho aumento de jugadores.

Relacionado con el acceso a la información, un aspecto que podría tenerse en cuenta respecto a la posibilidad de riesgo que las personas tienen frente a la información, son las competencias de verificación con las que cuentan de manera individual. El 59% considera que el contenido que encuentran en Internet es verdadero (Smahel *et al.*, 2020). Es decir, entre los menores europeos, en promedio, el contenido en Internet es característicamente confiable. En el mismo informe, se plantea que, respecto a las experiencias negativas, el 25% de los menores entre 9-16 años de edad, en Europa, en promedio, manifiesta haber tenido una experiencia negativa el último año en Internet, especialmente los adolescentes entre 15 y 16 años. Y un 22% manifiesta haberse sentido muy enfadado frente a la exposición de imágenes evidentemente sexuales. Las personas con quienes hablan sobre esas malas experiencias son los amigos (50%), los padres y madres (40%) y los hermanos (14%). Si bien es cierto que los padres y madres no están en la primera opción para hablar y compartir sobre las experiencias negativas, el lugar que les ubican las encuestas puede verse más como una oportunidad que como una desventaja.

En este sentido uno de los factores que puede ayudar a reducir los riesgos de los contenidos en Internet, como de casi todas las actividades que se realizan on-line, es una mediación parental y educativa,

que estimule y apoye a desarrollar un uso responsable y crítico de los medios de comunicación, de la información y las herramientas digitales. En otras palabras, ante un contenido potencialmente negativo, lo mejor es hablar, conversar y persuadir, antes que prohibir y restringir. Utilizar el contenido negativo como plataforma para educar en valores prosociales y pensamiento crítico. Sin olvidar, por supuesto, la función protectora y garantista que las instituciones del estado tienen en la regulación de los contenidos que se emiten en los medios de comunicación. En la mayoría de los países, existen comisiones de regulación audiovisual que clasifican el contenido por franjas de edad, por público (infantil, juvenil, adulto) o por tipo de contenido (violencia o sexo), así como vetos de publicidad en contenidos como por ejemplo las apuestas durante competiciones deportivas. Sin embargo, en cuestión de la vigilancia de la industria mediática, queda mucho recorrido para proteger a la ciudadanía de hábitos de consumo negativos para la salud física y psicológica.

2.2. Riesgos de contacto

Los riesgos de contacto se refieren a las relaciones interpersonales que se establecen en Internet entre menores de edad y adultos, donde los y las menores están propensos a un daño, básicamente porque existe una relación de acoso, acecho o persuasión por parte del adulto hacia un o una menor de edad. Las interacciones entre el adulto y el o la menor están orientadas a conductas violentas, sexuales o de manipulación ideológica. Es decir, en los riesgos del contacto los y las menores de edad son víctimas del contacto abusivo e inapropiado del adulto.

Los riesgos más mencionados en este tipo de contactos serían tres: el grooming, que es como se le denomina al acoso que sufre un o una menor de edad por parte de un adulto con intenciones sexuales; el ciberacoso, donde a través de la intimidación y asedio se busca aterrorizar, humillar y enfadar a la víctima; y la sextorsión, que es la amenaza de publicar información con contenido sexual de la víctima.

Estos riesgos se relacionan con el hecho de conocer personas a través de Internet, que es una actividad tanto potencialmente peligrosa como beneficiosa. El riesgo aparece cuando la persona que se encuen-

tra al otro extremo del contacto es adulta, y además tiene intenciones pedófilas, en el caso de los y las menores de edad. En las relaciones entre adultos, los riesgos aparecen por la manipulación, la mentira y la intimidación.

De acuerdo con el estudio europeo de Smahel *et al.* (2020), el promedio de menores entre 9 y 16 años que mantiene contacto con personas que ha conocido por Internet sin haberse conocido cara a cara es del 37%. El 17% ha llegado a ver cara a cara a un contacto que ha conocido por primera vez en Internet. En la pregunta previa, no se explicita si el contacto es con un adulto o un o una menor de edad; sin embargo, en estos datos se evidencia que los y las menores, en general, no llevan a la vida real contactos que tienen con personas que han conocido previamente en Internet.

En este sentido, es conveniente tener en cuenta dos aspectos en los riesgos de contacto. Primero, la víctima no siempre tiene relación con su agresor, sino que son personas adultas que buscan y acosan a sus víctimas. Segundo, en los delitos de ciberacoso, grooming y sextorsión algunas de las prácticas machistas que se realizan en la vida real se traspasan a las actividades on-line. Es decir, las estructuras de poder basadas en la dominación de género se ven reflejadas en las prácticas de navegación de algunos hombres y, además, ser mujer en Internet constituye un factor de riesgo. Riesgo que aumenta de manera inversamente proporcional a la edad.

De acuerdo con el informe de menores y Violencia de Género (2020) de la Delegación de Gobierno Contra la Violencia de Género en España, el 40% de las mujeres menores de edad manifiestan haber vivido situaciones relacionadas con mostrar o pedir fotografías sexuales por otra persona que no son sus parejas; el 22,7% manifiesta haber recibido peticiones de cibersexo. En el caso de los hombres menores que han sufrido situaciones de acoso sexual online fuera de la relación de la pareja, el porcentaje es significativamente menor. En la misma línea, algunas investigaciones con perspectiva de género (Díaz Aguado, 2013; Estébanez y Vázquez, 2013), concluyen que las mujeres se ven asediadas en sus perfiles de redes sociales por hombres que desconocen, que les contactan y les llevan a situaciones incómodas, como cerrar cuentas en redes sociales o cambiar de direcciones electrónicas. Dichas conclusiones concuerdan con los datos que la Agencia

de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) publica en su informe sobre los casos de violencia contra las mujeres, realizado en el 2014 con datos de 28 países de la unión Europea. Dicho informe señala que el 23% de las víctimas de acoso tuvieron que cambiar de dirección de correo electrónico o de número de teléfono y un 11% de las mujeres encuestadas habían recibido mensajes ofensivos (contenido sexualmente explícito o insinuaciones ofensivas en redes sociales).

Así mismo, algunas de las prácticas de violencia de género se realizan a través de medios digitales. Por ejemplo, en la violencia doméstica, Internet, como los dispositivos digitales, son un abanico de herramientas que los maltratadores utilizan para vigilar, controlar, hostigar o maltratar a las parejas o exparejas. En el caso de los y las menores de edad, según el informe español sobre Menores y Violencia de Género (2020), el 13,6% reconoce que su pareja las ha intentado controlar a través del móvil. Así mismo, un 15,9% dice que ha recibido mensajes a través de Internet o del teléfono móvil en los que le insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban. Estébanez y Vázquez (2013) concluyen que de la misma manera que en la vida real, las mujeres tienen a ignorar el asedio, minimizar la importancia del problema, esconder o avergonzarse, normalizando la violencia.

2.3. Riesgos de conducta

Los riesgos de conducta, en el contexto de la navegación en Internet, se refieren a aquellas prácticas que se realizan para generar daño a otras personas o que contribuyen a ello a través de la publicación y/o distribución de información (texto, imagen, audio), así como en la utilización o difusión de información personal sin consentimiento. La pretensión de este tipo de acciones es intimidar, acosar, humillar, apartar, así como invadir la privacidad, difundir discursos de odio y/o miedo.

En los riesgos por conducta, las personas pueden ser víctimas, testigos o actores de los hechos. Lo que puede llegar a repercutir en una valoración del riesgo diferente en los implicados. Quizás, quién ha sido testigo se sienta menos implicado o con menor responsabilidad que el actor directo de la acción. Por ejemplo, en la redistribución de la información, el que envía puede sentirse menos responsable de la

intimidación porque considera que el responsable es quién creó la información o quién la envió por primera vez.

Así mismo, en referencia a las acciones, estas pueden ser potencialmente o directamente dañinas. Y pueden tener un impacto inmediato o difuminado en el tiempo.

En este tipo de riesgos, en referencia a los y las menores de edad, uno de los más conocidos y que con mayor frecuencia se genera es el cyberbullying. Se refiere una agresión entre menores de edad a través de Internet o un dispositivo digital de manera reiterada. La víctima es hostigada, humillada y/o amenazada. En este tipo de riesgo las relaciones que se establecen suelen ser entre iguales, y no entre un adulto y un o una menor, como en el caso de los riesgos por contacto. Si interviene un adulto o es entre adultos puede considerarse otro tipo de ciberacoso. Sin embargo, entre los iguales existen elementos que hacen que las relaciones no sean del todo igualitarias, como por ejemplo el prestigio que un adolescente pueda tener dentro del grupo de compañeros. Quienes tienen un prestigio positivo están más cerca del centro del grupo y quienes carecen de este se encuentran en la periferia. Siendo estos últimos más susceptibles de conductas dañinas por parte de sus pares.

El cyberbullying, entre otras causas, es problemático por el anonimato que pueden conllevar las acciones, así como por la baja percepción de gravedad de los hechos. Por un lado, porque el agresor se puede esconder u ocultar en perfiles falsos, y por otro, porque no se percibe la gravedad del impacto sobre la víctima, como puede percibirse en una agresión física. Del mismo modo, la gravedad a largo plazo de este tipo de agresiones se disipa en el tiempo y no se tiene en cuenta la huella digital de las acciones en Internet, ni cómo la ciberagresión, por mínima que se perciba, contribuye al malestar psicológico de las víctimas.

De acuerdo con Smahel *et al.* (2020), en promedio, el 14% de los y las menores europeos manifiesta haber tratado de manera hiriente o desagradable a otra persona en el último año; sin embargo, el 23% manifiesta haberse sentido víctima de ese tipo de trato. El 9 % manifiesta haber sido víctima de maltrato on-line en pocas ocasiones el último año, por medios digitales, y el 5% haber maltratado por medios electrónicos, pocas veces, en el último año.

El 4% manifiesta haber sido víctima de una acción hostil en Internet y el 5% haber sido víctima de un rastreo por Internet. De acuerdo con estos datos, podría inferirse que existe una percepción mayor en los y las adolescentes europeas de sentirse perjudicados que de percibir que son quienes realizan o contribuyen al daño.

Otro tipo de riesgo frecuente en las relaciones entre menores es el sexting. De acuerdo con Smahel *et al.* (2020), el 22% de los adolescentes entre 12-16 manifestaron haber recibido mensajes con contenido sexual, pero solo el 6% haberlo enviado. El 4% manifiesta haber recibido peticiones de compartir información sexual no deseada al menos mensualmente, y el 13% pocas veces en el último año. El sexting se entiende como el intercambio voluntario de información con contenido sexual producido por uno mismo.

Quizás, dentro de las acciones de riesgo, el sexting es el ejemplo claro de cómo este tipo de acciones pueden ser tanto positivas como negativas en el desarrollo de los y las menores de edad. Por un lado, de manera positiva, el intercambio de información con contenido sexual puede contribuir a su identidad y perspectiva de género, pero al mismo tiempo, dicha información publicada o difundida sin permiso, puede convertirse en una violación de la intimidad con graves consecuencias psicológicas para las víctimas como cuadro de ansiedad o depresión.

Así mismo, el sexting puede ser la puerta a otros riesgos como el ciberbullying, el ciberacoso, el grooming, la extorsión, el chantaje, la pornografía infantil y el acoso sexual.

2.4. Riesgos financieros

Este tipo de riesgos se refiere a los posibles fraudes económicos que puede sufrir una persona. Es la obtención de información financiera y personal, confidencial, a través del engaño para lograr un fraude. En este tipo de acciones se utiliza la tecnología como herramienta para la obtención de información, bien sea engañando al usuario o usuaria para que entregue por voluntad propia los datos, suplantando una entidad o una persona, o a través de software que espía información. En este tipo de riesgos las personas son víctimas, pero también las empresas, las instituciones y los estados.

En principio, se podría pensar que a este tipo de riesgos están expuestas las personas adultas e instituciones y que es un riesgo poco común entre la población infantil y adolescente. Sin embargo, en la argumentación que propone Livingstone y Stoilova (2021), se postula la palabra contrato como elemento aglutinador de las posibles prácticas comerciales en las cuales se ven implicados los y las menores de edad en sus actividades cotidianas en Internet. Por ejemplo, los contratos que pueden establecer al descargar un videojuego, la compra de mercancías en la red o los pactos que pueden llevar a suscribir con un adulto.

En este tipo de riesgos se encuentran los relacionados con los juegos de azar y las apuestas. En dichos juegos, se suman otras variables posiblemente perjudiciales para el comportamiento de los y las menores como la competencia, la incertidumbre y, en los casos más problemáticos, el dinero. En este tipo de entornos virtuales, los y las adolescentes se ven expuestos a una publicidad emergente que facilita el acceso a estos contenidos, en muchos casos inapropiados para su edad. No es solamente jugar una partida, en ocasiones, algunos juegos pueden analizarse como un entrenamiento para las apuestas on-line y para el uso problemático de la tecnología.

Las compras on-line, sin ser un fraude, pueden analizarse como los posibles riesgos a los que se enfrentan los y las menores, cuando se ven persuadidos de manera maliciosa en la compra de un artículo de moda, juguetería o algún tipo de suscripción. Este tipo de publicidad utiliza las expectativas de los usuarios al tiempo que juega con la normativa para ser una práctica legal.

En esta definición, Livingstone y Stoilova (2021) introducen la inseguridad de los entornos virtuales como consecuencia de los algoritmos y las bases de datos, que funcionan de manera automática y que pueden dejar al descubierto la navegación en perfiles infantiles o dirigidos a menores de edad. Dentro de estos riesgos pueden aparecer otros riesgos como la explotación y el abuso sexual, el robo de identidad y la persuasión comercial, quizás esta última la más normalizada de todas. En la investigación realizada por Smahel *et al.* (2020), un 4% de los y las menores europeos, en promedio, manifestó haber perdido dinero en Internet el año anterior. Y el 7%, en promedio, respondió que había gastado demasiado dinero en compras y juegos on-line.

Capítulo 3

El desarrollo del pensamiento crítico en el contexto digital

3.1. Los medios y mensajes como representación de los valores sociales

En la actualidad los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, en constante mejora y transformación, ponen a disposición de la ciudadanía una gran cantidad de información y conocimiento que desafía al usuario a desarrollar estrategias y habilidades pertinentes para un uso ético, responsable y constructivo de la misma. El universo mediático y sus componentes pueden posibilitar y/o condicionar —en función de la competencia con la que se aborden y el uso que se haga de ellos— las opciones de las personas y las acciones que se deriven de ellas; lo que influye en el ejercicio de los derechos y en la construcción y desarrollo de los proyectos vitales (personales, y o profesionales) tanto individuales como colectivos (Wilson *et al.*, 2011).

Adolescentes y jóvenes aprenden valores en la interrelación cotidiana con los medios de comunicación, a la vez que son transmisores de valores, en un proceso de interacción mutua diverso y multimodal en el que estos van construyendo su identidad (Aierbe *et al.*, 2010; Castells, 2009; FisherKeller, 1997; Medrano *et al.*, 2011; Pindado, 2006). A través de los mensajes mediáticos se transmiten modelos referenciales tanto para la adquisición de valores como para el manejo de las emociones y los afectos, lo que subraya una vez más su poder de persuasión y de formación de juicios y modos de pensar y actuar.

En la perspectiva del desarrollo de la Competencia Digital y la Competencia Mediática e Informativa se ha de tener presente que este está condicionado por el hecho de que a través de los medios se transmiten tanto ideologías socialmente dominantes como creaciones personales. Es pertinente, por tanto, orientar ese desarrollo hacia un

ideal de sociedad basado en el protagonismo de las personas activas en la transformación social y de la comunicación desde unos valores democráticos (Renés *et al.*, 2019).

Además, como señalan Sánchez y Sandoval (2012) las personas por lo general asignan valores a los contenidos mediáticos sin conocer la dinámica del medio, el lenguaje y la intencionalidad subyacente en dichos contenidos, lo cual subraya la necesidad referida de fortalecer la educación en competencias en medios de comunicación y tecnologías digitales

La conceptualización de los valores es una cuestión compleja y polisémica. La definición y conceptualización de los valores ha sido y continúa siendo una difícil tarea históricamente abordada por múltiples disciplinas y perspectivas entre las que se destacan la Filosofía, la Sociología, las Ciencias de la Educación y la Psicología. Es desde la Psicología Cognitiva desde donde recientemente más se han concentrado los esfuerzos por clarificar el término (Vera-Martínez, 2001), especialmente a partir de los cambios sociales acontecidos desde los años 60 y que, según Montero (2006) han estado relacionados con transformaciones también en los valores (personales y sociales).

Así, desde el punto de vista de la Sociología, Sandoval (2007) destaca las definiciones de Kluckhohn (1951) y Parsons (1984); para el primero,

un valor es una concepción, explícita o implícita, distintiva de un individuo o característica de un grupo, sobre lo deseable, que influye en la selección de modos, formas y propósitos disponibles para la acción. (...) No tiene existencia objetiva, es una construcción lógica, comparable a la cultura o estructura social. Esto significa que los valores no son directamente observables, así como tampoco la cultura lo es (Kluckhohn, 1951, p. 395).

Y de acuerdo a Parsons (1984), citado en Rabino y Serra (2018),

pese a lo difícil que puede resultar una definición de valor, podríamos decir que, desde lo filosófico o sociológico, los valores se conciben como criterios de orientación de la acción social. Determinan las metas legítimas hacia las que se orientan las conductas de los individuos y las colectividades. Entre las intenciones y su objeto, los valores tienen como papel definir lo que es preferible y correcto, y contribuyen de esta manera a una toma de decisiones entre determinadas alternativas sociales o individuales. (2018, p. 27).

Desde la perspectiva de la psicología humanista Maslow (1954) conceptualiza los valores como algo basado en la propia realidad humana, caracterizada por su orientación a la autorrealización y al desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas. Así se concibe en su teoría piramidal de las necesidades humanas, desde la que él especifica que dichas necesidades elementales o valores básicos se pueden concebir bien como medios bien como objetivos hacia una sola finalidad última: la autorrealización personal.

Mientras que para Rokeach «son creencias duraderas de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es preferible personal o socialmente a otro modo de conducta o estado final de existencia» (1973, p. 5). Desde su perspectiva las personas adquirimos los valores a través de procesos de socialización primaria —refiriéndose a la familia y los iguales— y de procesos de socialización secundaria —en los que considera como agentes a la escuela y otras organizaciones—. A pesar de la consideración de Rokeach (1973, 1974) de los valores como creencias duraderas relativamente consistentes en el tiempo y en diversas situaciones, existen investigaciones que muestran un cambio significativo en las prioridades de valor a lo largo de la existencia y en circunstancias inusuales (Bardi *et al.*, 2014; Goodwin *et al.*, 2012; Gouveia *et al.*, 2015; Kluckhohn, 1951; Schwartz, 1992).

También los valores son normativos, es decir, orientan el comportamiento individual y social en referencia a los dos tipos de valores establecidos por Rokeach (1973): los valores instrumentales (relacionados con las formas de conducta) y los terminales (concernientes a estados finales de la existencia). Los primeros constituirían ideales conductuales que actuarían como mediaciones para la consecución de los valores terminales y se clasifican en morales —tales como la honestidad o el cariño—; y competenciales —tales como la inteligencia, la racionalidad o la imaginación—; mientras que los segundos, más invariables y confiables, se clasifican a su vez: en 1) intrapersonales (es decir, referidos al propio sujeto, como pueden ser la felicidad o el equilibrio personal); e 2) interpersonales (aquellos referidos a la convivencia como la justicia, la igualdad o la paz).

Junto a lo anterior, para Rokeach (1973) los valores son además formativos, pues actúan como referencia del comportamiento y acciones

pertinentes en las diferentes situaciones cotidianas. Así, los valores tienen una función evaluadora que permite el análisis, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. A través del desarrollo de actitudes y conductas acordes a los valores socialmente aceptados en una cultura determinada las personas desarrollan habilidades sociales necesarias en su proceso de integración personal y adaptación social. Los valores, en cuanto estructuras cognitivas, constituyen también un elemento básico del autoconcepto, el cual se forja a partir de las atribuciones (ideas, creencias pensamientos) que cada persona tiene sobre sí misma a partir de interrogantes transcendentales del tipo ¿quién soy yo? ¿cuáles son mis valores? ¿qué características me definen? (Perpiñán, 2013).

Desde las aportaciones de los investigadores referidos (Maslow, Parsons y Rokeach) y en la óptica de la sociología experimental, Hall y Tonna (1976) citados en Korres y Elexpuru (2015) conciben los valores como ideales que otorgan sentido a la vida y se manifiestan mediante las opciones preferenciales que escogemos, las cuales a su vez se expresan en nuestros comportamientos y son en sí nuestra esencia, lo que nos da significado, nos mueve y nos motiva como personas.

En la misma perspectiva de Maslow, Parsons y Rokeach (y como continuación de los trabajos de este último autor) los valores han sido también definidos como objetivos vitales a los que se aspira, que trascienden situaciones y reflejan lo que es importante para las personas en sus vidas (Schwartz, 1992). Además, según Schwartz (1992) los valores «sirven de principios orientadores en las vidas de las personas» (Schwartz, 1992 citado en Caprara *et al.*, 2017, p. 392) y actúan como estándares que permiten juzgar el comportamiento de los acontecimientos y a las personas.

Asimismo, de acuerdo a Lee *et al.* (2019) los valores tienen una función motivadora, son principios orientadores de nuestras prácticas cotidianas e influyen en nuestras percepciones, actitudes y comportamientos; ello en función de nuestra jerarquía de valores, que es el ordenamiento que cada persona le da a estos valores de modo personal en función de la importancia que otorga a cada uno. Cuanto mayor importancia le dé una persona en su jerarquía a determinado valor, mayor probabilidad de que actúe como principio orientador de su vida. Aunque no siempre existe coherencia entre lo que razonamos y cómo actuamos.

Las distinciones entre los valores de unas u otras personas se atribuyen a diferentes causas entre las que se destacan: componentes genéticos que determinan el propio temperamento; los contextos sociales; y las experiencias personales. Finalmente, es destacable también la definición de González Lucini (1990), quien describe los valores como proyectos existenciales globales que en la práctica se materializan en la conducta personal, mediante la experiencia vital de ciertas actitudes y del cumplimiento, consciente e interiorizado, de unas reglas o pautas de comportamiento.

Ante las diferentes perspectivas y definiciones diversas y de acuerdo con Gouveia *et al.* (2010), en un intento de especificar los rasgos comunes, señalan que los valores son:

- a) conceptos o clases;
- b) referidos a estados existenciales a los que se aspira;
- c) que van más allá de situaciones concretas;
- d) adquieren niveles de relevancia diferentes;
- e) orientan las opciones o valoración de comportamientos o acontecimientos;
- f) expresan cognitivamente las necesidades humanas.

Mientras que Schwartz y Bilsky (1990) destacan respecto a los valores el hecho de considerarlos como estructuras cognitivas referidas a convicciones que guían el comportamiento y los intereses asociados a un ámbito motivacional.

Desde lo expresado y de acuerdo a Medrano *et al.* (2007), los valores se conciben desde lo especificado por Schwartz y Boehnke (2004), es decir, contemplados como representaciones cognitivas surgidas de las necesidades básicas, las interacciones humanas y los requerimientos de las entidades sociales. Paralelamente, los valores también constituyen opciones personales de fines que van más allá de lo propuesto por las entidades sociales; de modo que esos fines señalan preferencias (ya sean personales, grupales o combinadas) que se relacionan con una categoría motivacional (poder, seguridad, goce, bondad, o universalismo, entre otras) y que son jerarquizadas para orientar el accionar de las personas.

3.2. La alfabetización en el lenguaje mediático y transmedia

En la evolución histórica de la educación en medios se reconoce la experiencia del pedagogo francés Freinet (1927) como pionero al promover en el alumnado un protagonismo activo a través de la generación de textos libres y el uso de una imprenta escolar; de ese modo se transgredían los límites de la escuela y se incorporaba la tecnología en una metodología de enseñanza natural que buscaba un nuevo modelo pedagógico, una Nueva Escuela.

A las experiencias de elaboración de periódicos escolares, que se extendieron a numerosos contextos, le sucedieron experiencias educativas con películas, también con la televisión y los medios de comunicación de masas, para después experimentar un fuerte crecimiento con la televisión privada y la aparición de las tecnologías digitales; hasta llegar a la actualidad en la que desde hace ya veinte años la educación en medios de comunicación trata de abordar la comprensión, el análisis integrado y la formación de los diferentes medios de comunicación y las tecnologías como elementos que se interrelacionan.

A ese respecto, Pérez Tornero *et al.* (2007) describen un recorrido histórico de la educación mediática a lo largo de la segunda mitad del siglo XX caracterizado por un centro de interés para el profesorado en cada época:

1960-1970	1970-1980	1980
Atención al cine	Atención a la televisión y los anuncios	Atención a alternativas a los medios masivos de comunicación
1980-1990	1990	2000
Atención a la desregulación de la televisión	Atención a la alfabetización digital	Atención a la alfabetización Mediática

Figura 2

Hitos de la educación en medios. Pérez Tornero *et al.* (2007)

Durante los años 60-70 el profesorado europeo centró su interés en las películas al considerarlas influyentes, con nuevas estéticas y porque la tendencia cultural de la época también favorecía el incorporar el cine en el ámbito escolar. En Francia, esta inclinación coincidió con la promoción de la *nouvelle vague*, tendencia en que los cineastas se interesaron por la discusión teórica, la pedagogía y la divulgación de la estética; en el Reino Unido, con el cine libre, aunque una institución con una importante trayectoria en el desarrollo de la educación en medios, el British Film Institute, ya anteriormente venía actuando desde su creación en 1933; en Italia, con la aparición del neorrealismo cinematográfico; y en Alemania y Polonia, en relación con las tendencias cinematográficas de la época. Desde este enfoque se realizaron actividades como club de cine, análisis de la imagen y el lenguaje cinematográfico y evaluación estética; y aunque las iniciativas fueron pocas y voluntarias, lograron fortalecer a un grupo de maestros cultivado en el área y que se hizo influyente.

En el ámbito Latinoamericano, de acuerdo a Aparici y García-Matilla (2016), la perspectiva «concientizadora» sobre la educación promovida por Freire (1971) se desarrollaba a través de la Comunicación Popular con medios comunicativos como la radio o el cine empleados como herramientas para la transformación social.

El papel de la radio como un instrumento en el que dar voz a los sin voz fue defendido por autores como Kaplún (1985), quien en su libro *El comunicador popular* aportaba una perspectiva crítica del modelo comunicativo vertical en educación, llamado por Freire (1971) y Díaz Bordenave (1980) «educación bancaria». Los tres autores abogaban por un modelo educativo y de comunicación más horizontal y en clave de proceso, que superara la tradición conductista y bancaria imperante en gran parte de los sistemas educativos del planeta.

En los 70 y comienzos de los 80 los temas en los que se enfocó la educación en medios fueron la televisión, la sociedad de consumo (en crecimiento) y específicamente la crítica a la publicidad. En base a la semiología francesa, la ideología crítica derivada de los movimientos de mayo de 1968 (y particularmente los relacionados con la crítica de la sociedad de consumo) y de las ideas de los

estudios culturales británicos, la educación mediática adoptó una perspectiva más crítica.

A lo largo de los años 80, la educación mediática se enriqueció con la tendencia de búsqueda de alternativas a la comunicación de masas. El video —y muchos tipos de videos populares— emergen en este tiempo y comienza el desarrollo de la comunicación estrecha o local. Fue en países como Francia, Italia y España, entre otros, donde tuvo más fuerza esta tendencia.

A finales de los años 80 y comienzos de los 90, aparecen los canales de televisión privados debido a la desregulación, lo que supuso el fin del monopolio de los canales de televisión públicos, y la educación en medios y la alfabetización mediática se enfocaron al debate sobre el impacto de los medios y sus contenidos. Se elevó la preocupación sobre la violencia, la influencia en los jóvenes, el consumismo, la influencia de la publicidad en los valores, etc. que fueron objeto de discusión y debate en la esfera pública, de modo que también surgieron autoridades regulatorias independientes, códigos de regulación y autorregulación y la ciudadanía fue invitada a participar en la configuración de los nuevos servicios de medios electrónicos. Ello dio origen también a las primeras relaciones entre los centros educativos y los medios de comunicación.

A mediados de los 90 los sistemas comunicativos experimentan un gran cambio con la incursión de los medios digitales (específicamente Internet y la web), lo que pone en evidencia la necesidad de desarrollar la alfabetización digital. Ante este nuevo escenario, la perspectiva de la alfabetización se orienta hacia la adquisición de destrezas instrumentales y principalmente a la superación de la brecha digital, manifestada en aquel momento en grandes desigualdades en el acceso a los medios. Esto supuso, por tanto, en este momento en Europa una alfabetización más de corte digital que mediática, puesto que los factores señalados provocaron alejamiento de la anterior perspectiva de educación en medios (más centrada en una perspectiva crítica) y una orientación hacia la visión estadounidense, que se adoptó como modelo a seguir, y en la que predominaba un enfoque instrumental.

Por último, a comienzos de la década del 2000 con la convergencia de los medios de comunicación (en parte, debido a la digi-

talización de los medios tradicionales en sus diferentes procesos; y en parte, también, porque los nuevos medios y sus nuevas plataformas comunicativas desarrollaron y promovieron esa convergencia de medios y del lenguaje multimedia) se comienzan a generalizar las voces que abogaban por una síntesis entre la alfabetización digital y la tradición de la alfabetización audiovisual (educación en medios) y que se empezó a denominar alfabetización mediática. Son necesarias, en el nuevo entorno mediático, viejas y nuevas destrezas (las referidas a los medios tradicionales y las que tienen que ver con las tecnologías digitales).

La realidad muestra que los cambios acontecidos en la convergencia de medios y en las nuevas tecnologías son mucho más rápidos que las políticas promotoras de enfoques integradores entre las diversas alfabetizaciones; al igual que los pasos para la integración de los aspectos teóricos, pedagógicos y metodológicos centrados en la educación en medios y la alfabetización digital. La orientación a una nueva alfabetización mediática como resultado de este recorrido, en realidad, es bastante reciente y es el resultado de las investigaciones y trayectorias anteriormente citadas, en gran parte promovidas por la UNESCO y la Comisión Europea, entre otros actores. Y por la red ALFAMED, Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigación sobre Competencias Mediáticas para la Ciudadanía.

En este contexto, de auge y revolución tecnológica, destacan cuatro tipos de alfabetizaciones que ilustran las perspectivas que se han venido desarrollando en la educación en medios:

- alfabetización clásica, la cual dominó durante siglos y en la que la educación primaria ha jugado un papel esencial:
- alfabetización audiovisual, relacionada con los medios electrónicos como el cine y la televisión; centrada en la imagen y en imágenes secuenciales.
- alfabetización digital (o informacional), derivada de la informática y los medios digitales de comunicación, lo que implica la necesidad de aprender nuevas destrezas.
- alfabetización mediática, acontecida en las etapas avanzadas de desarrollo de la sociedad de la información, fruto de la con-

vergencia de los medios de comunicación electrónicos (medios de comunicación de masas) y digitales. (Pérez Tornero *et al.*, 2007, p. 8).

También Bernabeu *et al.* (2011) concuerdan con esta visión de que en el panorama de la educación en medios existen distintos alfabetismos que se interrelacionan y complementan mutuamente. En su opinión existe diversidad de formas en las que las sociedades se expresan y divulgan contenidos, también en referencia a las tecnologías utilizadas; por lo que las diferentes alfabetizaciones desarrollan competencias diferentes:

- a) la alfabetización audiovisual, permite comprender los mensajes audiovisuales y comunicarse mediante imágenes;
- b) la alfabetización informacional posibilita reconocer cuándo se necesita información, saber localizarla y evaluar cuándo y cómo utilizarla;
- c) la alfabetización tecnológica capacita para desarrollar conocimientos, capacidades y responsabilidades en el uso de la tecnología de la información; para adquirir, organizar, analizar y evaluar la información; para usar la tecnología para comunicarse eficazmente; y para comprender el impacto de las tecnologías;
- d) la alfabetización mediática nos hace competentes para interaccionar de modo natural con los medios, utilizarlos activamente, acercarnos a ellos desde una perspectiva crítica, utilizarlos creativamente y comprender la economía de los mismos.

En la misma línea, varios autores coinciden en la conveniencia del término educación mediática frente a las opciones de informacional, digital, audiovisual o comunicativo, dado que mediático comprende lo significado por todos los términos anteriores (Buitrago *et al.*, 2017; Mateus y Hernández, 2019).

La educación mediática es considerada, como señalan Ferrés y Masanet (2016), como una necesidad básica de ciudadanía global actual:

En un entorno social y cultural en el que la mayor parte de las comunicaciones son mediadas por tecnologías, el mundo académico debería conceder una importancia capital a la educación mediática. Si el ser humano se desarrolla como persona en la interacción con los demás, y si hoy una gran parte de las interacciones son mediadas, hay que asumir que la educación mediática es un requisito imprescindible para poder garantizar el desarrollo de la autonomía personal y la plena implementación de una cultura democrática. (2016, p. 1).

Hoy en día la alfabetización, como proceso de aprendizaje práctico que posibilita un andamiaje imprescindible para otros aprendizajes más complejos y profundos, es algo que va más allá del dominio de la lectura y la escritura, ya que se hace necesario comprender y manejar nuevos códigos, lenguajes y soportes informacionales (Area y Guarro, 2012). Por ello, según los autores, la presente sociedad de la información y la cultura digital ha dado lugar a diversas conceptualizaciones tales como «alfabetización en información», «alfabetización digital», «alfabetizaciones múltiples» o «educación mediática», en relación a las cuales destacan la existencia de un consenso en cuanto a la meta perseguida: la formación ciudadana en los nuevos códigos y formas comunicacionales de la cultura digital. O, dicho de otro modo: formar personas competentes en información y comunicación.

La «multialfabetización» (Cope y Kalantzis, 2009) o «alfabetizaciones múltiples» (Area 2005; Area 2010; Area y Pessoa 2012) se concibe como «la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social, y no solamente en las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías» (Area *et al.*, 2008, p. 74).

A las «alfabetizaciones múltiples» también hacen alusión diferentes estudios de la UNESCO en un esfuerzo por describir las diversas competencias que se han de desarrollar en los procesos educativos de construcción de una ciudadanía participativa, crítica y transformadora del entorno, capaz de abordar los desafíos actuales. Así, entre las múltiples alfabetizaciones (básica, digital, bibliográfica, audiovisual,

entre otras) descritas por la UNESCO (Unesco, 2013; Wilson *et al.*, 2011) la literatura científica destaca tres: la alfabetización digital, la informacional y la mediática.

Investigaciones como las de Dornaletche-Ruiz *et al.* (2015) y Gutiérrez y Tyner (2012) diferencian entre «digital» (como lo referido específicamente a esa habilidad) y «mediática», como un concepto más global que comprende la anterior en el campo amplio de la educomunicación. La alfabetización digital, según Larraz (2012), comprendería las alfabetizaciones informacional, tecnológica, multimedia y comunicativa, las cuales se concretan en el marco de referencia del *Joint Research Center* (Centro Común de Investigación) de la Comisión Europea actualizado por Vuorikari *et al.* (2016) en cinco áreas: alfabetización informacional; comunicación y colaboración; creación de contenido digital; seguridad y protección personal y de datos; y resolución de problemas y toma de decisiones. Cabe indicar que, investigadores que circunscriben sus investigaciones en el marco de la alfabetización digital postulan, sin embargo, la necesidad de que los maestros adquieran las estrategias didácticas para utilizar las TIC, es decir, señalan con frecuencia la importancia del componente pedagógico (Castañeda *et al.*, 2018; Krumsvik, 2012).

La controvertida relación entre la alfabetización mediática, orientada a la exploración crítica de los medios como canales de expresión del mundo y las identidades (Livingstone *et al.*, 2005); y la alfabetización informacional, encaminada al análisis de la información y los contenidos independientemente del emisor (Boekhorst, 2012) para Gutiérrez y Tyner (2012) se resuelve en que la alfabetización informacional constituye un área de estudio más amplio que comprende a la alfabetización mediática, junto a otras. No obstante, Lee y So (2014) analizan la confluencia y divergencia entre ambas alfabetizaciones, y encuentran que las diferencias entre una y otra vendrían determinadas, en parte, por la preferencia de las ciencias sociales como la educación, la comunicación, la psicología o la salud ocupacional por el término alfabetización mediática; mientras que las áreas relacionadas con la gestión de la información —biblioteconomía, informática y también educación— se refieren más a la alfabetización informacional. No obs-

tante, en contraste con lo planteado por Gutiérrez y Tyner (2012) y otros expertos, concluyen que la primera no formaría parte de la segunda. Para los autores las dos se orientan al mismo propósito y sus producciones científicas confluyen en tema, países y títulos, por lo que su complementariedad sería oportuna para fortalecer las alfabetizaciones en el contexto actual. Aguaded y Romero-Rodríguez (2015) coinciden en la necesidad de integrar ambos conceptos y estiman conveniente trabajar de modo conjunto la alfabetización mediática, digital e informacional en un contexto caracterizado por la sobresaturación de información y el aumento de creciente de pseudo contenidos. Del mismo modo, los trabajos de la UNESCO (Grizzle *et al.*, 2013; Lee *et al.*, 2013; UNESCO, 2013; UNESCO, 2015; Wilson *et al.*, 2011) comparten este enfoque, aglutinando ambas en el concepto de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) o MIL (Media and Information Literacy) en inglés.

Múltiples y diferentes investigaciones hacen referencia a unas u otras, si bien esta investigación contempla, en concordancia con Hobbs (2010), Leaning (2009; 2014), Livingstone (2005), los trabajos de la UNESCO citados (Wilson *et al.*, 2011, entre otros) o, más recientemente Brayton y Casey (2018; 2019), el concepto de Alfabetización Mediática e Informacional, al considerarlo apropiado para «albergar la complejidad e interacción que se dan entre la persona/ciudadanía y el aprendizaje de/con los medios» (Pérez Tornero y Varis, 2010, p. 102).

Paralelamente, Brayton y Casey (2018) argumentan la conveniencia de convergencia entre la alfabetización informacional y la mediática desde la afirmación de que:

En el panorama digital contemporáneo, los medios y la información son simplemente indistinguibles. Es más, a pesar de diferentes historias y trayectorias, la alfabetización mediática y la alfabetización informacional comparten aspectos comunes incluido el lenguaje compartido y áreas de interés. La AI y la AM también comparten preocupaciones (como la ideología, la representación), influencias (Gramsci, Stuart Hall, Freire, Hooks o Giroux) y enfoques de la teoría crítica, la pedagogía crítica y la teoría feminista (2018, pp. 31-32).

Respecto a la conceptualización de la Alfabetización Mediática e Informacional, existe un consenso avalado por muchas investigaciones (gran parte de ellas en la esfera de acción de la UNESCO) en considerar la Declaración de Grünwald (UNESCO, 1982) puesto que en ella se proclamó la necesidad de favorecer, desde los sistemas políticos y educativos, la capacidad de comprensión de los fenómenos de comunicación por parte de la ciudadanía.

La alfabetización mediática e informacional es definida por la UNESCO como el proceso educativo de:

Empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida, para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz, que les permita alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Lo anterior, desde una concepción de derecho básico en un mundo digital que promueva la inclusión social de todas las naciones (Wilson *et al.*, 2011, p. 16).

En relación a lo expuesto, para Livingstone (2011) existen muy altas expectativas en relación a lo que la alfabetización mediática puede generar en la ciudadanía: el empoderamiento, la alfabetización crítica, el compromiso democrático y la cultura de la participación en un contexto actual profundamente mediatizado (p. 4). El trabajo citado presenta la conceptualización consensuada entre los expertos de la Comisión Europea en alfabetización mediática, quienes la definen como «la habilidad para acceder a los medios, comprender y evaluar críticamente diferentes aspectos de los medios y los contenidos mediáticos y de crear comunicaciones en diferentes contextos» (Livingstone, 2011, p. 5; Parlamento Europeo, 2018, p. 3). Los autores especifican que incluye todos los medios (Buckingham, 2005); que su propósito es incrementar la conciencia en la ciudadanía de las múltiples formas en las que los mensajes mediáticos inundan sus vidas; que es un asunto relacionado con la inclusión de la ciudadanía en la actual sociedad del conocimiento; y, por tanto, una competencia fundamental para todas las personas. Además, el Parlamento Europeo (2018) la considera una competencia esencial tanto para los jóvenes como para los adultos; así como un factor relevante para la práctica de una

ciudadanía activa en la sociedad del conocimiento actual; aspecto que para Livingstone (2011) está relacionado con la prevención y minimización de los riesgos de exclusión. También Hoechsmann y Poyntz resaltan el aspecto de la implicación social, al definir la alfabetización mediática como «un conjunto de competencias que nos capacitan para interpretar mensajes e instituciones mediáticas, para apropiarnos de los medios y para reconocer y comprometernos con la influencia social y política de los medios en la vida cotidiana» (2012, p. 3). Esta conceptualización es congruente con la perspectiva de Hobbs (2017), quien subraya la complejidad del término. Por todo lo expuesto, la inclusión de la alfabetización mediática en todos los niveles educativos y formativos se considera cada vez más imprescindible dado el cambio exponencial de la cultura digital.

La Alfabetización Mediática e Informativa es un constructo complejo articulado por diferentes competencias. Para Bernabeu *et al.* (2011) estas serían: el conocimiento de las funciones de los medios; la identificación del contexto y condiciones de desarrollo; y la evaluación de las funciones, contenidos y servicios que promueven. Según Aguaded *et al.* (2011) la alfabetización audiovisual y mediática se define por «las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas —que no profesionales— para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forman parte ya consustancial de nuestro hábitat cotidiano» (p. 26). En esa misma línea, Ferrés y Piscitelli conciben la competencia como «la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto» (2012, p. 76) y defienden que la competencia mediática ha de fomentar la autonomía y el compromiso social y cultural de la ciudadanía.

La asimilación de las «competencias mínimas» descritas anteriormente por Aguaded *et al.* (2011) definiría la competencia mediática, que Cuervo y Medrano (2013) caracterizan en cuatro dimensiones: acceso y uso de los medios de comunicación, lenguaje y comprensión crítica, procesos de producción y programación y transformación de la realidad a través de la comunicación. Esa clasificación parte de una

revisión conceptual sobre la educación en medios, la alfabetización y la competencia mediática; así como desde la revisión de investigaciones basadas en los postulados de:

- a) David Buckingham (2005, 2008), quien concibe la «educación en medios» como necesidad de la ciudadanía y el alumnado para responder a sus necesidades comunicativas y también para afrontar la no neutralidad de los medios, que él considera tecnologías sociales y culturales y no meras herramientas (Buckingham, 2008). Define la AMI como «la habilidad para acceder, comprender y crear comunicaciones en una variedad de contextos» (2005, p. 5).
- b) Henry Jenkins (2008; Jenkins *et al.*, 2009), quien ha estudiado las implicaciones sociales y educativas del nuevo entorno comunicativo y hace un llamado a incluir las alfabetizaciones tradicionales en las nuevas alfabetizaciones mediáticas.
- c) Juan Manuel Pérez Tornero y Tapio Varis (2010), quienes consideran que hay que trascender las estrategias educativas y competencias en alfabetización mediática y potenciar acciones orientadas a la construcción de ciudadanía, de diálogo intercultural, y de un nuevo humanismo.
- d) María Amor Pérez Rodríguez y Águeda Delgado (2012), autoras que analizan 6 trabajos significativos en el área de la alfabetización audiovisual y digital y concretan 10 dimensiones (clasificadas en tres ámbitos) que definen la alfabetización mediática:
 - Expresión (comunicación, creación y participación ciudadana);
 - Comprensión (recepción y comprensión; ideología y valores); y
 - Conocimiento (política e industria mediática; proceso de producción; tecnología; lenguaje; acceso y obtención de información).
- e) La conceptualización de la Competencia Mediática e Informativa propuesta por Ferrés (2007) y revisada por Ferrés y Pis-

citelli (2012) comprende conocimientos, habilidades, actitudes y preferencias relacionadas con seis dimensiones:

- Competencia de lenguaje mediático;
- Competencia tecnológica;
- Competencia vinculada a los procesos de recepción e interacción con los medios;
- Competencia en los procesos de producción y difusión;
- dimensión de valores e ideológica; y
- dimensión estética.

Caldeiro (2013), Caldeiro y Aguaded (2015) y García-Ruiz *et al.* (2014), resaltan la importancia de potenciar la alfabetización mediática desde los niveles educativos iniciales con el objetivo de posibilitar el desarrollo de una ciudadanía prosumidora. Anteriormente Buckingham (2008) ya había destacado el potencial y desafío educativo presentado por los medios y la cultura digital.

Paralelamente, Cuervo y Medrano (2013) dan cuenta de que, junto a la escuela, los medios de comunicación son agentes que educan e inciden en el proceso de socialización de forma creciente y notoria. De hecho, según Medrano *et al.* (2011) y Medrano y Martínez de Morentin (2010) a veces los medios pueden incidir de modo más decisivo que incluso la familia o la escuela en la elección de los valores y la construcción de la identidad. Al ser los medios de comunicación un ámbito en el que convergen el mundo del conocimiento, la cultura y la ciudadanía, Cuervo y Medrano (2013) también defienden —en la línea de otros autores— la inclusión de la formación en Alfabetización Mediática e Informativa como un aspecto relevante e inaplazable.

Sin embargo, la competencia digital es la competencia reconocida en Europa a través de la Comisión Europea en el 2006. Es una de las 7 competencias claves para el aprendizaje permanente reconocidas en las diferentes leyes de educación en España y cuenta con el Marco europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DIGCOMP 2.1) desde el 2013. El DIGCOMP es una herramienta que subdivide la competencia digital en 21 competencias, agrupadas en cinco áreas, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2
Áreas y competencias DIGCOMP 2.1

Área de competencia	Competencias
1. Información y alfabetización digital	1.1. Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales 1.2. Evaluar datos, información y contenidos digitales 1.3. Gestionar datos, información y contenidos digitales
2. Comunicación y colaboración	2.1. Interactuar a través de tecnologías digitales 2.2. Compartir a través de tecnologías digitales 2.3. Compromisos de la ciudadanía a través de tecnologías digitales 2.4. Colaboración a través de las tecnologías digitales 2.5. Comportamiento en la red 2.6. Gestión de la identidad digital
3. Creación de contenido digital	3.1. Desarrollo de contenido digital 3.2. Integración y reelaboración de contenido digital 3.3. Copyright y licencias 3.4. Programación
4. Seguridad	4.1. Protección de dispositivos 4.2. Protección de datos personales y privacidad 4.3. Protección de la salud y el bienestar 4.4. Protección del medio ambiente
5. Resolución de problemas	5.1. Resolución de problemas técnicos 5.2. Identificación de necesidades y respuestas técnicas 5.3. Uso creativo de las tecnologías digitales 5.4. Identificar lagunas en las competencias digitales

3.3. La ciudadanía crítica e interconectada frente a la infodemia

Uno de los aspectos que cohesiona las diferentes perspectivas sobre alfabetización en medios de comunicación es la necesidad de ofrecer a las personas herramientas para desarrollar la capacidad de comprender, analizar y cuestionar la información que se ofrece a tra-

vés de las imágenes, los textos, los audios o los formatos multimedia. En los diferentes enfoques aparecen referencias a este aspecto como recepción crítica, dimensión en ideologías y valores o evaluación de datos y contenidos. Respecto a esta necesidad de evaluación de la información, se pueden inferir varios elementos sobre los medios de comunicación, el primero, que todo lo que se publica en los medios de comunicación es cuestionable. En la educación audiovisual se decía que no todo lo que aparecía en la televisión era verdad. Una frase que se puede trasladar a cualquier medio de comunicación y que postula que detrás de los medios y los mensajes existen poderes, ideologías e intereses que filtran la información que se distribuye.

Sobre este aspecto, a partir de las elecciones estadounidenses del 2016, se comenzó a dar mayor importancia al tema de verificación de la información en las redes sociales y las aplicaciones de mensajería. Así mismo, se popularizó la verificación de información que los líderes políticos ofrecían en las ruedas de prensa, así como los bulos con mayor distribución entre las redes sociales. La estrategia utilizada por Donald Trump para ganar las elecciones, se basó en la construcción de falsedades y medias verdades donde se buscó movilizar las emociones del electorado.

Nada nuevo en la construcción de la propaganda, si se tiene en cuenta que, por ejemplo, durante el Holocausto, la propaganda Nazi buscó realzar los sentimientos antisemitas a través de ilustraciones y textos donde se mostraban a los judíos como malos, venenosos, feos, gordos respecto a la imagen aria de hombres y mujeres buenos, guapos y trabajadores.

Sin embargo, uno de los elementos relevantes en la actualidad es cómo con la tecnología comunicativa un mensaje se puede redistribuir con inmediatez y en una hiperconexión llegar a diferentes usuarios del planeta, y cómo el flujo de la información en las redes sociales no solo se da por la relevancia del usuario que publica sino también por la cantidad de interacciones y visualizaciones que genera la información. Una noticia falsa además de circular en un momento determinado y haber sido desmentida puede volver a aparecer en el tiempo, en otros países, con otros nombres, pero siempre buscando generar miedo, perjudicando la imagen de una persona o de una institución o engañando.

Nos encontramos en un ecosistema informativo en el cual la desinformación cuenta con muchas herramientas y vías para propagarse. En este aspecto, la inteligencia Artificial, así como la ingeniería de datos tienen un gran peso. Es una industria que orienta las conductas y acciones sociales en las redes y que puede tener un gran impacto en el correcto funcionamiento de la democracia y la sociedad. A través de la sofisticación de los datos se puede llevar a un condicionamiento de la opinión pública, a través de una falsa idea de neutralidad de software y veracidad de los algoritmos.

La información falsa es de diferentes tipos. De acuerdo con Rubín, *et al.* (2016) las noticias falsas pueden agruparse en tres subgrupos:

- 1) Fabricación seria: se refiere a la prensa amarillista. Publican datos sin contrastar y buscando llamar la atención del lector con falsos titulares y exageraciones, escándalos o sensacionalismo. De ese modo aumentan el número de visitas. Este contenido tiene un claro componente comercial o busca perjudicar a un individuo, partido o empresa.
- 2) Engaño: se trata de utilizar la información para incriminar o perjudicar. La información no es cierta. Pueden utilizarse titulares que no reflejan el contenido o viceversa, así como la información puede ser manipulada y las fuentes suplantadas.
- 3) Satírica: se utiliza el humor y la parodia para tratar una noticia genuina. Es evidente el componente humorístico.

En este sentido, en los procesos educativos y de sensibilización sobre las noticias falsas, se ha popularizado una estrategia de verificación. Antes de reenviar, verificar. Contrastar datos y fuentes. Así mismo analizar el impacto social de la redistribución de la información. En otras palabras, los usuarios de Internet deben tener un protocolo personal de verificación en donde se deben tener en cuenta la credibilidad de las fuentes, la veracidad de los datos y el sesgo ideológico de la información. Sin embargo, en este aspecto de la verificación, queda latente la necesidad de educar a las personas en la comprensión y uso del lenguaje audiovisual, así como las técnicas que se utilizan para captar la atención de las personas. No solo es un tema de saber si una fuente es fiable o no, sino comprender cómo uti-

lizan el lenguaje para incidir en las emociones de las personas y así en su opinión. Por ejemplo, el bulo sobre la prohibición de comer jamón en un centro escolar para no ofender a la población árabe (Imagen 1).



Imagen 1

Bulos sobre inmigración. Maldita.es. 2022

Es un bulo donde se busca incidir en sentimientos nacionalistas y aumentar los sentimientos de racismo. Se parte de los estereotipos sobre la población inmigrante de un origen específico y se manipula la información para que los lectores tengan miedo. Casos similares surgieron en la pandemia ocasionando graves incidentes de violencia con la población de origen chino en el mundo.

Algo similar se utiliza la industria mediática en sus campañas de marketing. Se utilizan estereotipos de confort, lujo, bienestar, humor y felicidad para vender sus productos. Sin embargo, en algunos casos se ha llegado a utilizar los estereotipos, discursos de odio y el miedo como una herramienta de venta. En este sentido, aunque la fuente sea fiable tiene contenidos que los ciudadanos críticos deberían poder contrarrestar para salvaguardar y garantizar los derechos humanos en toda la sociedad. Y para ello, es necesario educar a las personas en descubrir entre los mensajes la ideología y los valores de quienes están detrás de esos productos y dotar de estrategias para contrarrestarlos.

El segundo elemento incide en que los medios de comunicación son un poder dentro de la sociedad y que influyen en la construcción de la opinión pública. En teoría, los ciudadanos se informan de los medios de comunicación y con ello forman una opinión que los lleva a decidir políticamente. Frente a una ley, por ejemplo, conocen gracias

a los debates periodísticos, se supone que se podrán conocer las bondades y los perjuicios de su implementación en la sociedad. Como se supone que en los debates se conocerán las diferentes perspectivas, los ciudadanos debidamente informados podrán construir una opinión que luego se reflejará en el apoyo o rechazo a esa actividad legislativa.

Sin embargo, en la actualidad es difícil diferenciar entre información, propaganda y entretenimiento. Un ejemplo claro es la información sobre las causas de la guerra en Ucrania, así como las versiones de las batallas. Los implicados en el conflicto se acusan simultáneamente de mentir en la información y en ambos bandos se vetan periodistas y canales de información. Las cifras son cuestionables y las derrotas y las victorias son tergiversadas. Los argumentos sobre las razones de la guerra no han sido argumentados ni debatidos. La ideología y la exaltación de los sentimientos y las emociones han sido las herramientas de periodistas, de políticos, de expertos y de ciudadanos que hacen labores periodísticas para mostrarse en contra o a favor de la guerra. Así mismo, varias tertulias e informativos trataron el tema de los refugiados y las acciones humanitarias de ciudadanos independientes con frivolidad. Mencionaban aspectos personales y anecdóticos, que se alejaban de evidenciar las causas de su drama migratorio. Haciendo del sufrimiento un espectáculo de horas televisivas.

De nuevo, el periodismo profesional es cuestionado en este panorama de la información. Su trabajo no está garantizando el derecho de la ciudadanía a ser informado debidamente. En el año 2022, contamos con numerosas cadenas de información 24 horas, sin embargo, es la misma información repetida por diferentes canales. Información filtrada y redimensionada según los intereses ideológicos y/o económicos. Son las mismas fuentes, los mismos expertos y las mismas omisiones, en parte, porque pertenecen al mismo monopolio empresarial.

En este horizonte, aunque el ciudadano esté formado en una comprensión crítica su opinión está seriamente condicionada por las fuentes de información. De esta manera, se debilita la confianza en la libertad de expresión y la función social de los medios de comunicación. Lo cual repercute en un debilitamiento de las instituciones sociales y en la promoción de regímenes totalitarios.

El tercer elemento que subyace de la necesidad de formar en competencias de evaluación de la información es que la democracia solo

puede subsistir si cuenta con una ciudadanía comprometida con la reivindicación de la función social de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

La desinformación, se estructura en un conjunto de fronteras difusas. Por un lado, las fronteras de tiempo y espacio se difuminan en la capacidad de reproducir un mensaje un número indeterminado de veces en diferentes lugares. Y, por otro lado, en las fronteras difusas entre información, entretenimiento y propaganda en la que se enmarcan los productos mediáticos. Es así que la formación en competencias mediáticas, informacionales o digitales, tiene como horizonte la protección de la libertad de expresión y con ella la garantía del derecho a la información, así como el desarrollo tecnológico para mejorar la calidad de vida de las personas y el mundo que les rodea. En este sentido, la importancia de educar en la dimensión de lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información, y en las competencias para evaluar datos, información y contenidos digitales, tal y como lo propone el Parlamento Europeo, es una cuestión urgente.

Sin embargo, la evaluación de la información debe acompañarse de la conciencia sobre el uso de la información en la construcción social. No es solo diferenciar entre la información y el entretenimiento o la información y la propaganda, es también identificar cómo a través de los productos mediáticos, transmedia, se construye y representa la realidad social, y el lugar que como ciudadanos tenemos en dicho ecosistema de información y poder.

3.4. La transformación de la realidad comunicativa

La revolución tecnológica en comunicación y los alcances sociales que tiene en la sociedad, interpela a las personas para que adquieran competencias que potencialicen los beneficios de estos avances y contrarresten los riesgos de los mismos en la sociedad. Por ejemplo, el desarrollo de las inteligencias múltiples, así como la implementación de recursos para necesidades educativas especiales, es más sencillo llevarlo a la práctica en el aula con aplicaciones que reconocen los perfiles del usuario o con software de inteligencia aumentada y asistida. Existen aplicaciones que identifican puntos de rendimiento, sistematizan aprendizajes y facilitan la innovación en recursos educativos

motivando al alumnado en el aprendizaje. Es así que se puede asistir a una clase de arte clásico a través de la visita virtual a un museo, se puede ver al detalle una obra de Velázquez o se puede corregir la pronunciación de una palabra a través de una interfaz por voz.

De alguna manera, la promesa del progreso tecnológico que acompaña al bienestar humano y reduce las brechas económicas, sociales y culturales entre los países y las personas está al alcance de casi todas las personas en los países desarrollados y en vías de desarrollo. Sin embargo, al mismo tiempo que se reconoce el potencial de la evolución tecnológica se advierte de los riesgos que conlleva la tecnología. En este sentido se han de destacar los riesgos en el uso problemático de las tecnologías digitales, el control social a través de software y las brechas digitales de acceso y uso, entre otros.

En esta línea humanística, tanto el Marco de competencias digitales europeo como la Competencia mediática e informacional, enmarcan el desarrollo de las competencias en mejorar la calidad de vida de las personas. Sin embargo, advierten que para alcanzar ese nivel es necesario que las personas conozcan cómo funciona la tecnología, comprendan el lenguaje que se utiliza y se apropien éticamente de dichos conocimientos y habilidades. En la estructura de las competencias se traduce en: tener conocimientos, habilidades y destrezas en el saber, en el saber hacer y saber ser.

De otra manera, las competencias en el mundo digital exigen que las personas además de conocer y comprender la tecnología se apropien de ella, la hagan suya. Dicha apropiación en el sistema democrático y de reivindicación de los derechos humanos se relaciona con transformar la realidad a través de la comunicación. En este sentido, es necesario que la educación brinde herramientas para estimular a las personas en una conciencia receptora y crítica de toda la información que reciben, como de las prácticas que se instauran alrededor de la tecnología. Es decir, que puedan identificar en el contenido de un *influencer* las técnicas para captar la atención de las personas, las representaciones sociales intrínsecas a sus mensajes y los hábitos de consumo que se establecen en sus publicaciones: dar un link, suscribirse a un canal o seguir un perfil en una red social. Y, finalmente, que todos esos conocimientos puedan identificar la mejor forma para comunicarse con su entorno.

Los conocimientos en comunicación transmedia, deberían potenciar que las personas mejoren sus procesos comunicativos. Es decir, que puedan a través de las tecnologías de comunicación expresar su opinión y utilizar los canales confiables para ello. Así mismo aportar al entorno de la ciencia, el arte y la política. En otras palabras, avanzar de los entornos del ocio y el entretenimiento, donde en buena parte de los casos son receptores, hacia esferas culturales donde se construye la sociedad y donde pueden ser «prosumidores».

En algunos movimientos sociales de la última década, podemos ver ciertos cambios de la transformación de la sociedad a través del uso de la tecnología transmedia. En ellos la ciudadanía y especialmente los jóvenes, han utilizado las nuevas tecnologías para plantear cambios de discurso, favoreciendo la convivencia y reivindicando justicia. Por ejemplo, en España, el 15 de mayo de 2011 a través de Internet, un conjunto de plataformas y movimientos ciudadanos se reunieron para movilizar a jóvenes, jubilados, víctimas de desahucios, desempleados y personas que mostraron su rechazo ante las políticas de austeridad aplicadas por la Unión Europea, así como por los casos de corrupción de la clase política española, especialmente en la ciudad de Madrid. Las movilizaciones y asambleas se prepararon, convocaron y realizaron a través de las redes sociales; un empoderamiento de los medios de comunicación por parte de la ciudadanía inédita hasta el momento. Se utilizaron canales alternativos de información, fuera de los medios tradicionales de comunicación, tanto privados como estatales, alcanzando un alto impacto mediático dentro y fuera del país. De hecho, las movilizaciones se trasladaron a otras ciudades españolas, europeas y americanas.

En el movimiento feminista internacional, también se encuentra el ejemplo del movimiento «*MeToo*» que ha servido para denunciar casos de acoso, abuso sexual, violación y la impunidad con que la justicia actúa en estos delitos en la mayoría de los países. El caso que trascendió a la prensa fue en el 2017, el de las denuncias de acosos sexual por más de 30 años al productor estadounidense Harvey Weinstein. Sin embargo, este movimiento se mantiene en vigencia gracias a utilizar una etiqueta o hashtag en las cuentas de Twitter. A través de una herramienta básica de las redes sociales, se ha contribuido a denunciar la normalización de la violencia sexual en la sociedad y dentro de la industria mediática.

En el movimiento antirracista estadounidense, gracias a la denuncia en redes sociales del asesinato policial del afroamericano George Floyd en Minneapolis el 25 de mayo de 2020, se reavivaron las reivindicaciones sobre las discriminaciones racistas que sufren las personas afrodescendientes en Estados Unidos y se consolidó el movimiento Black Lives Matter. Gracias a este movimiento social, se logró una movilización masiva en todas las ciudades estadounidenses con lemas antirracistas, se retiraron y rebautizaron de los espacios públicos 170 símbolos de la época esclavista, y, el 20 de abril de 2021, el policía Derek Chauvin fue declarado culpable. Este movimiento, a través de las redes sociales ha podido incidir en los discursos y en las prácticas de algunas instituciones estatales. Ha presionado al sistema judicial para evitar la impunidad del asesinato como había sucedido en otras ocasiones. Así mismo, ha influenciado para que la opinión pública denuncie las prácticas policiales racistas con otros colectivos y existan repercusiones judiciales por ello.

En estos movimientos sociales los colectivos como los ciudadanos, de manera individual, han podido contribuir a una transformación de su realidad a través de los medios de comunicación. No solo ha sido la gestión de las convocatorias, ha sido también la producción cultural alrededor de los propios movimientos. Por ejemplo, del movimiento del 15M, se cuentan con exposiciones fotográficas, reportajes, montajes audiovisuales, obras de teatro y actividades culturales que animaron y recopilaban las experiencias de las movilizaciones. De manera similar sucedió con las marchas de Black Lives Matter, en las que artistas, colectivos y ciudadanos desplegaron un conjunto de expresiones artísticas para denunciar el descontento de la población con la discriminación racial y sensibilizar a otros colectivos sobre sus reivindicaciones.

De alguna manera, la utilización por parte de la ciudadanía de las nuevas tecnologías en comunicación para contribuir a los movimientos sociales reafirma la función social de los medios de comunicación, que se ve desprestigiada por la utilización mercantilista de la información y los medios de comunicación. Al tiempo, que anima a los colectivos a la participación y a la transformación de su realidad a través de la apropiación de la tecnología.

Capítulo 4

Uso responsable de Internet y de los dispositivos digitales

El desarrollo que la tecnología en comunicación ha tenido en estas últimas décadas ha significado un cambio cultural de gran magnitud. En la actualidad, Internet está presente en casi todas las cosas, y casi todas las personas se ven inmersas en el mundo digital. La mayoría lleva consigo un teléfono móvil y realiza diferentes tareas en Internet. El mundo empresarial, del conocimiento y del entretenimiento no se concibe fuera de aplicaciones y páginas web. Vivimos desde hace dos décadas en una presencia creciente y absoluta de la tecnología digital.

En estas últimas décadas las personas hemos visto cómo la vida se facilita a través de la tecnología. Hemos sido testigos de cambios que nos acercan a lugares, conocimientos y personas que de otra manera no habría sido posible. A partir del confinamiento mundial por causa de la pandemia del Covid-19, hemos observado el nivel de interconexión que podemos alcanzar con los teléfonos móviles y los ordenadores. Pero al mismo tiempo, hemos podido experimentar que en esa exposición a la tecnología se encierra también un uso problemático que nos interpela a pensar en los hábitos que tenemos con la tecnología y las desventajas que puede repercutir en el equilibrio psicológico y social de las personas, especialmente de los y las menores de edad.

En esta línea, los hábitos, las prácticas y las reflexiones que emergen de la experiencia individual se pueden abordar desde un modelo holístico de cinco dimensiones. En este modelo se analizan las experiencias de uso y la actitud crítica que los y las menores tienen sobre su actividad en Internet y con los dispositivos digitales. Es una propuesta en la que se tiene en cuenta, los hábitos de uso, la gestión de datos, el acceso y descarga de contenidos, las publicaciones y las relaciones que se desarrollan en Internet y a través de las diferentes tecnologías digitales. Cada dimensión está conformada por dos tipos de actividades; uno referido al uso de la tecnología, desde una pers-

pectiva de prevención, y otro, referido al desarrollo del pensamiento crítico sobre las actitudes y hábitos de consumo de la tecnología, así como su implicación en la vida personal y social. De esta manera, se busca abordar desde el análisis complejo de las actividades en Internet, los riesgos y las buenas prácticas que caracterizan la actividad de los y las adolescentes en la actualidad.

4.1. Dimensión de Hábitos de uso

Esta dimensión se refiere al tiempo de uso y desconexión de la tecnología, así como de la actitud crítica respecto con el modelo cultural y de consumo que a través de la tecnología en comunicación se impone. En la actualidad, el desarrollo tecnológico en comunicación ha ido de la mano del desarrollo de la industria mediática. Las aplicaciones que se ofrecen en Internet vienen acompañadas de mecanismos de control social que, a través de la inteligencia artificial y los algoritmos de información, llaman la atención constante de la persona usuaria. Los más significativos son los diferentes tipos y sistemas de notificaciones que se utilizan para captar la atención, pero, también, existen diferentes funcionalidades en las cuales se pide actualizaciones por parte del usuario, además de la actualización constante de la información.

De alguna manera, estamos todo el tiempo rodeados de tecnología que llama nuestra atención y pide que centremos nuestra mirada en ella. Puede ser el reloj que envié, una notificación para indicarnos que debemos movernos, la notificación de WhatsApp que advierte que tenemos un mensaje nuevo o las noticias de actualidad que aparecen como ventanas emergentes a la hora de abrir el teléfono para llamar. Al mismo tiempo, como consecuencia de lo que se ha definido *el Internet de las cosas*, estamos constantemente actualizando bases de datos, a veces sin ser consciente de ello. Cuando pedimos a un asistente que organice una carpeta de música, cuando hacemos un entrenamiento y grabamos el recorrido o cuando preparamos una comida con el robot de cocina. Un sinnúmero de actividades que monitoreamos y donde somos monitoreados y monitoreadas, muchas veces sin conciencia de ello. Esto sucede porque la tecnología ha sido desarrollada con objeto de ser atractiva para los consumidores, porque hay una

industria que ha permeado casi todos los espacios de la cotidianidad y porque se representa socialmente como facilitadora de la vida diaria.

La evidencia científica confirma que los y las adolescentes pasan muchas horas del día conectados a Internet y que las actividades que más realizan están relacionadas con el entretenimiento y con mantener las relaciones sociales de la vida real. Es decir, están expuestos a la industria mediática, mucho más que en otras franjas de edad. Son los usuarios y usuarias que más deben lidiar con las estrategias de la industria para mantener en continua conexión a los usuarios y usuarias.

De ahí que en esta dimensión, de Hábitos de Uso, se valoren las actitudes que tienen las personas para utilizar Internet y los dispositivos móviles siguiendo las normas sociales para su uso, siendo conscientes de que existe un número de horas conveniente de uso, que existen unas reglas parentales para el uso que deben cumplir y finalmente que las actividades on-line no deben solapar las actividades que se realizan en la vida real.

El ser conscientes del uso de Internet lleva implícito ser conscientes de la necesidad de desconexión. Este término de desconexión se venía desarrollando antes de la pandemia, pero después de los confinamientos se pudo evidenciar, con mayor claridad, las repercusiones que tiene la conexión continua para el bienestar de la salud física y mental. La necesidad de estar fuera de las pantallas, el realizar actividades sin tecnología digital y recuperar actividades tanto de socialización como de introspección que se obstaculizan en el uso de Internet y de los diferentes dispositivos móviles.

En esta línea, desarrollar unos hábitos saludables en el uso de la tecnología implica reconocer la función social que esta tiene en la vida de las personas. Saber desconectar o dejar el móvil requiere de una concienciación sobre los mecanismos de control y consumo que se establecen a través de los productos comerciales que se venden en formato de aplicaciones, plataforma o software. Es decir, una reflexión crítica sobre el lugar que tiene la tecnología en las personas, el lugar que las personas tienen dentro de la industria mediática y las implicaciones del uso de la tecnología en la salud física y psicológica tanto de las personas como en el conjunto de la sociedad.

De igual manera, en la dimensión de hábitos de uso, se interpela por los valores intrínsecos a las normas de uso de la tecnología que

se establecen en las familias, centros escolares y otras instituciones sociales. La capacidad para respetar las normas y utilizar la tecnología de acuerdo a esos criterios que otros han establecido con la intención de preservar el bienestar, el desarrollo adecuado de la infancia, la adolescencia y la convivencia.

4.2. Dimensión de Gestión de datos

Esta dimensión se centra en la calidad de la información que se ofrece a terceros, así como en los mecanismos que utilizan las personas para la protección de la información personal. La información publicada deja una huella en Internet que las personas deben gestionar en su ámbito personal, familiar, social y profesional. Así mismo, la entrega de información a terceros, bien sea de manera consciente o inconsciente, coloca al descubierto un dilema ético entre la confianza y la intimidad que las personas deben confrontar continuamente en sus actividades en Internet y con los dispositivos digitales.

En esta dimensión se contempla el concepto de identidad digital. Se entiende como identidad digital el registro de las actividades y el banco de datos que se construye en Internet sobre las personas y sus perfiles en la web. Las características de esa identidad digital son proporcionales al tiempo y frecuencia de uso, así como la variedad de actividades realizadas en Internet. La identidad digital se entiende como un proceso acumulativo de procedimientos dentro de aplicaciones y páginas web a lo largo del periodo de uso de Internet, desde el primer momento en que se crea un correo o una cuenta de usuario. Dicha identidad se va nutriendo de los perfiles personales en redes sociales, los comentarios que se realizan en diferentes foros, las etiquetas que se hacen en vídeos, fotos, presentaciones, las referencias en listas de contactos entre usuarios, en las aplicaciones de mensajería instantánea, en los registros de entidades públicas y privadas. Así mismo, se nutre de las búsquedas realizadas, los lugares on-line y off-line visitados, las compras realizadas y en las actividades registradas en otros dispositivos digitales. Un entramado de información ofrecida por los y las usuarias, por los contactos en los perfiles, por las empresas y por el seguimiento de actividades a través de la inteligencia artificial de aplicaciones y dispositivos digitales.

La identidad digital se entrelaza con la idea de reputación digital, es decir, lo que terceras personas dicen y comentan sobre un perfil, tanto personal como empresarial. De ahí que en la identidad digital también debe comprenderse como un registro donde el grado de privacidad depende de las opciones que las empresas ofrezcan a los y las usuarias, así como de las estrategias que estas conozcan y utilicen para resguardar su información personal y sus actividades en Internet.

En esta línea de las habilidades para proteger la identidad digital, se plantean las competencias para proteger y asegurar los datos y dispositivos digitales. Es decir, proteger la información de la pérdida y las medidas tomadas para proteger la integridad de los datos. Igualmente, se plantean las competencias para mantener la privacidad, es decir, el control del acceso a los datos por terceros.

Dentro de esta dimensión se entrelaza la construcción de la identidad digital con la protección de datos, en la medida que esta se construye a partir de las propias actividades y de las actividades que otros puedan hacer de la información que los y las usuarias ofrecen en Internet. Se refiere a los comentarios, *likes*, etiquetas y demás acciones que otros perfiles puedan hacer sobre los datos publicados y sobre los filtros de privacidad aplicados.

La protección de datos se entiende como los conocimientos que se tienen sobre los filtros y las estrategias que se pueden aplicar para que la información sea privada o sea conocida por el grupo de personas que los y las usuarias deseen. Así como la reflexión crítica sobre los datos que se hacen públicos en Internet. Igualmente se contemplan las estrategias para bloquear la intrusión de terceros en las cuentas propias y mantener la información segura. En dichas estrategias se valora la aplicación de claves y contraseñas, respaldo y recuperación de datos, copias de seguridad, aplicación de antivirus y búsquedas sobre sí mismo o misma, para identificar el nivel de privacidad de la información publicada en Internet. Igualmente, un elemento que se tiene en cuenta en esta dimensión es la confidencialidad de las contraseñas y claves creadas. Si son conocidas por terceras personas o son verdaderamente secretas.

Otro aspecto que se plantea en esta dimensión es la suplantación de identidad, que es una acción de riesgo en la cual la finalidad está asociada a actividades delictivas o al acoso cibernético. La suplanta-

ción de identidad digital se refiere a la acción de hacerse pasar por otra persona a través de los perfiles de Internet, robo de identificación, utilización de la firma electrónica, datos de teléfono, duplicados de tarjetas de crédito. Todo ello para obtener información de la persona suplantada o de su entorno, cometer fraudes, extorsionar a la persona dueña del perfil, para relacionarse con contactos del perfil suplantado o para hostigar, humillar o desprestigiar a la víctima de la suplantación. En este aspecto, es conveniente señalar los avances tecnológicos en herramientas para evitar la suplantación como dobles filtros, huella o reconocimiento facial.

4.3. Dimensión de Contenidos y descargas

Esta dimensión se refiere al tipo y a la calidad de la información a la que se accede a través de Internet. En primera instancia, se relaciona con las competencias que se tiene para evaluar las características de la información y, en segunda instancia, con el desarrollo axiológico para autorregular el acceso a los contenidos de acuerdo con la edad, los valores que rigen su vida y la integridad de las otras personas.

Respecto a la evaluación de la información, en esta dimensión se plantean los criterios que las personas, especialmente los y las menores de edad, utilizan para evaluar y contrastar la información a la que acceden. Primero, identificando si el contenido al que accede corresponde con su edad; segundo, contrastando la veracidad de la información y las fuentes; y, finalmente, reconociendo si dentro del contenido al que accede se están vulnerando o desprestigiando a otras personas.

Respecto al contenido no apto a los menores de edad, se puede señalar el referido explícitamente a contenido sexual o pornográfico, al contenido violento, a los juegos de azar y a las ideologías extremistas. En relación con la pornografía, la información está resguardada para mayores de 18 años en la mayoría de las legislaciones, y la protección del y la menor, a este tipo de información, está relacionada directamente con la protección de la infancia, entre ellas a la salud mental. Se entiende que dentro de este tipo de contenidos la información que las personas pueden ver no es verídica, en tanto es ficción, que se relaciona negativamente el sexo con la violencia, que se muestran imágenes de machismo, agresión y cosificación del cuerpo, especialmente

del cuerpo de las mujeres. Así mismo, en la información que difunden se transmiten prácticas sexuales riesgosas y distorsión de los roles de género, que puede repercutir en un uso problemático de la pornografía, distorsión entre la realidad y la ficción, conductas de riesgo en el desarrollo la sexualidad y conductas inadecuadas entre pares.

Igualmente, en la parte de la dimensión relativa al contenido, que se señala como violento, se entiende como aquellas imágenes, sonidos y textos donde se ejerce fuerza y/o daño a personas, animales o cosas. Al mismo tiempo, se refiere a contenidos que pretendan desagradar, impactar o generar repulsa a través de la utilización de sangre, torturas, accidentes o armas, entre otros. Así mismo, este tipo de contenidos se refiere a productos donde se estimule la violencia contra seres humanos o animales, peleas, guerras, enfrentamientos sangrientos. La exposición a este tipo de contenidos por parte de los y las menores de edad puede repercutir en la normalización de la violencia y la microviolencia en sus relaciones interpersonales, en el imaginario social de convivencia con otras personas y culturas, así como una forma distorsionada de gestionar los conflictos. Al tiempo que puede contribuir a una situación de molestia y enfado por verse agredido como espectador por la exposición a escenas indeseables.

En el acceso al juego de azar, existen dos ramificaciones a tener en cuenta. El primer tipo de juegos son los que se realizan apuestas con dinero, que normalmente suelen ser exclusivos para personas mayores de edad, y que en principio los menores de edad tienen prohibido el acceso. El segundo tipo de juegos son aquellos en los que no se apuesta dinero, pero se estimula la competencia y la probabilidad de los resultados. En sí mismo no son perjudiciales, sin embargo, sí pueden desarrollar un uso problemático y ser antesala para apuestas on-line. Por un lado, por el entrenamiento que suponen y, por otro, por la exposición a la publicidad emergente de casinos y apuestas en Internet con la que se pueden encontrar las personas en estas páginas. Así mismo, en esta dimensión, se plantea un interrogante sobre los hábitos que tienen los y las menores de edad de comentar la práctica de este tipo de juegos con adultos y tutores.

Respecto a la verificación de la información, uno de los riesgos a los cuales se enfrentan las personas en la era de la información es la desinformación. Por ello, las personas deben contar con competencias

digitales y mediáticas que les permitan identificar si la información a la que acceden es verídica. Identificar el tipo de fuentes que crean y distribuyen la información, la calidad de la información y los sesgos ideológicos de la misma. Es decir, desarrollar habilidades de una recepción crítica de todo aquello que lee, escucha y ve. Así mismo, dentro de esa recepción crítica, se contempla la capacidad de identificar si el contenido vulnera o agrede a otras personas o colectivos.

Respecto a los criterios morales y éticos para acceder y utilizar la información, se plantea la referencia de autorías, contrarrestar el plagio y conocer los diferentes tipos de licencias de autor. Es decir, que existe un avance sobre el derecho a la información como bien público, y a los derechos de autor como creadores de conocimiento y cultura. Así mismo, se plantea la capacidad de evitar acceder a sitios de dudosa reputación que pueden vulnerar los derechos de los autores. Se aplica para software, texto, imágenes, audios y todo el contenido que pueda ser susceptible de plagio.

En la misma línea de la perspectiva axiológica de la utilización de la información, en esta dimensión se plantea contrarrestar información falsa, evitando su publicación o cortando cadenas de desinformación. Evitando de esta manera desprestigiar a las personas o evitando la representación negativa o la vulneración de los derechos de las personas. Actuando en la vida real, a través de la mediación de un adulto.

4.4. Dimensión de Publicaciones

Esta dimensión se relaciona con la creación y distribución de información que hacen las personas a través de Internet, y especialmente los y las menores de edad. En ella se contemplan los hábitos de publicación, los criterios que se tienen para evaluar los contenidos que se publican y el respeto de la privacidad y la reputación, tanto propia como de otras personas. Así mismo, la capacidad de contrarrestar el acoso y evitar prácticas que puedan hacer daño a otras personas a través de Internet.

Respecto a los hábitos de publicación, se entienden estos como las actividades que se realizan de manera rutinaria. Las redes sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea, por su naturaleza y características, solicitan una constante atención por parte de los

usuarios y usuarias. Constantemente envía notificaciones, solicita actualizaciones y cuenta con diferentes mecanismos de verificación de los mensajes que se publican o envían. Dicha estimulación, de rasgo conductista, sobre las actividades dentro de las aplicaciones, hace que las personas dediquen muchas horas diarias a la revisión, respuesta y actualización de mensajes y datos. Al mismo tiempo, genera expectativas sobre las publicaciones que se realizan y establece rutinas de contestación entre los usuarios. Esta actividad hipertextual repercute en el bienestar psicológico de las personas que participan en este tipo de espacios web, dependiendo del uso asertivo o problemático que tengan con Internet y los dispositivos digitales. Por ello, dentro de esta dimensión se plantean las motivaciones presentes en la acción de publicar por parte de las personas como en los sentimientos que estas publicaciones generan en ellas.

En esta línea, las estrategias de verificación como el *like* o *check* estimula a la creación de contenido a través de la aceptación que este obtiene. Es decir, la actividad de publicar se estructura en un ciclo, que va de la mano de identificar el alcance de recepción del contenido publicado, de la gestión del resultado posterior a la publicación y la elaboración de nuevo material para mantener presencia dentro de las redes, grupos y contactos en Internet. Una actividad similar a una agencia publicitaria pero gestionada por personas, que hacen pública su vida privada y donde la aceptación de lo publicado se relaciona con el prestigio dentro de su grupo de iguales. Es decir, en este contexto, la aceptación, el *like*, repercute en los sentimientos y emociones, así como en las relaciones familiares y sociales de quien publica. En este sentido, los usuarios y usuarias de Internet deben valorar las motivaciones de sus publicaciones y las implicaciones que tendrá en su estado de ánimo, en la construcción de su identidad y en las relaciones sociales más cercanas.

Respecto a las relaciones sociales, la publicación de contenido se relaciona con la libre expresión. Es decir, el derecho que todas las personas tienen de hacer pública su opinión, así como de difundir y compartir información sin miedo de una repercusión leal por ello. Se entiende este derecho como fundamental para el desarrollo individual de la personalidad, al tiempo como un derecho que favorece el crecimiento de una sociedad. En este sentido, las personas, al publicar una información, deben establecer criterios que beneficien a su entorno,

que no atenten contra su dignidad y que favorezcan el respeto de los derechos humanos. Por ello, se plantea, dentro de la dimensión, la consideración de la privacidad a la hora de publicar, el consentimiento cuando la información no es propia, y, detener y denunciar la agresión que pueda estar recibiendo una persona a través de Internet.

4.5. Dimensión de Relaciones

Esta dimensión se refiere a los tipos y características de las interacciones que se hacen con otras personas a través de Internet y los dispositivos digitales. Se centra, especialmente, en las estrategias que las personas utilizan para evitar los riesgos de contacto. Al mismo tiempo, se plantean las motivaciones de las interacciones, la repercusión de estas en su vida social y cómo este tipo de relaciones en Internet contribuyen a la convivencia con y entre los iguales. Así mismo, en esta dimensión se plantea el uso adecuado del lenguaje, la comunicación no violenta y el trato amable y educado en las conversaciones, comentarios y publicaciones.

Igualmente, en esta dimensión, se plantea la construcción de un espacio virtual seguro y confiable para las personas. Estructurado en espacios de conocimiento, de ocio y de entretenimiento donde las personas puedan transitar con tranquilidad y seguridad. Es decir, que puedan pasar su tiempo libre sin miedo a los insultos, al chantaje, al fraude, a la violación de la privacidad. Espacios donde se pueda desarrollar su personalidad con libertad en entornos respetuosos. Donde su prestigio no quede en entredicho por comentarios de terceros. De alguna manera, en esta dimensión la competencia comunicativa tiene un papel protagónico, en la medida que las personas deben contar con conocimientos, habilidades y actitudes para expresar su opinión de manera acertada y contribuir al mejoramiento de su entorno y el de las personas que le rodean. Finalmente, los avances en las tecnologías de comunicación deben estar orientados a mejorar la vida de las personas. Por ello, las formas de comunicación y el contenido de lo que se comunica, es decir el mensaje, debe corresponderse con valores prosociales y democráticos.

En esta línea, se plantean dentro de la dimensión, algunas de las acciones que las personas, especialmente los y las menores de edad,

pueden tomar a la hora de encontrarse en medio de conversaciones o interacciones que vulneren la dignidad de otras personas o colectivos. También se plantean hábitos de uso responsable de Internet que eviten el sufrimiento de otras personas y promuevan la convivencia. Del mismo modo, se contempla la capacidad de las personas de recuperar la confianza después de haber sufrido una experiencia desagradable, y la gestión de las emociones y sentimientos a través de la mediación parental o con un adulto responsable.

El riesgo de contacto se relaciona con el conectar con otras personas que puedan abusar de la confianza. Esa confianza puede ser aprovechada por personas, por grupos y por empresas. En este sentido los y las menores de edad deben contar con herramientas que les permita gestionar sus interacciones y prevenir relaciones, especialmente, donde los adultos puedan extorsionarles y hacerles daño, así como evitar contrataciones con las empresas donde puedan sentirse como parte de un fraude o timo. En las relaciones con sus iguales, deben poder gestionar los conflictos y evitar espacios de abuso y acoso. Dentro de estas herramientas se encuentra la capacidad de gestionar la información. Es decir, saber qué tipo de información se comparte y la huella digital que deja en Internet. La gestión de datos en las aplicaciones, sobre todo en aquellas que aparentemente son gratuitas. El consentimiento como criterio previo a la publicación de información de terceras personas. La advertencia y denuncia de situaciones de abuso que sufra de sí mismo o de otras personas. La comunicación no violenta en todo momento y circunstancia.

SEGUNDA PARTE

Sesiones educativas

Perspectivas para educar en el uso responsable de Internet y de la tecnología digital



1. Perspectivas que abordan la educación en el uso de Internet y de la tecnología digital
2. Características de los recursos
3. Formatos de divulgación y acceso
4. Aspectos preliminares a la implementación de las sesiones

1. Perspectivas que abordan la educación en el uso de Internet y de la tecnología digital

La educación en el uso de la tecnología es una temática que se aborda desde diferentes organizaciones, de carácter público, privado, nacional e internacional, con una variedad de ámbitos de interés como lo son: la educación, la infancia y la juventud, la seguridad y la protección, los derechos digitales y los servicios de telecomunicación.

Sin embargo, centrando la mirada en las organizaciones y experiencias que se especializan en la educación en medios de comunicación, información y desarrollo de las competencias digitales, es posible identificar, por lo menos, dos grandes enfoques educativos sobre el uso responsable de Internet y de los dispositivos digitales. Por un lado, está la perspectiva de la prevención en el uso y en las conductas de riesgo, dentro del marco de la protección de la infancia; y, por otro lado, una perspectiva del consumo

crítico de la información y la tecnología, enmarcado en la defensa de los derechos digitales de la infancia y la juventud.

Las temáticas que se suelen abordar desde las perspectivas de **prevención de conductas de riesgo** están asociadas a: recomendaciones y pautas sobre la protección de los dispositivos; gestión y actualización de contraseñas; utilización de antivirus; la identificación de contenidos inapropiados, peligrosos y fuentes poco fiables; prevención de fraudes y engaños; buenas conductas, respeto y empatía en las publicaciones en red; y pautas para controlar el uso excesivo de dispositivos y de aplicaciones. En otras palabras, gestión de la privacidad, riesgos en Internet, identidad digital y uso responsable de la tecnología.

Desde este enfoque, los objetivos educativos están orientados al desarrollo de habilidades que le permitan a la ciudadanía contrarrestar y

confrontar los riesgos que se encuentran en Internet y en el uso abusivo de la tecnología digital. Es decir, se educa desde la protección y la prevención. Se otorgan reglas y herramientas a modo de cortafuegos para minimizar el riesgo.

Desde la perspectiva de **consumo crítico de los medios**, se abordan temáticas relacionadas con el sentido de los procesos comunicativos y el papel de la tecnología en la vida de las personas. En otras palabras, se cuestiona por la calidad, la confianza, la industria y los efectos de los medios de comunicación y la tecnología en la sociedad (privacidad, captación online, incitación al odio, cibercoso). Desde este enfoque, se prepara a las personas para que tomen decisiones seguras y responsables sobre los contenidos, los contactos, las conductas y los contratos que establezca como consumidores y ciudadanos y ciudadanas. Esta propuesta, denominada las 4Cs, ha estado



liderada por Sonia Livingstone (2021)¹ en el Reino Unido.

Así mismo, se plantea que la tecnología en comunicación debe promover la privacidad, la salud y el trato justo de todas las personas. Así como ayudar a que las personas aprendan a reconocer y gestionar el riesgo, lo que denominan resiliencia digital. La resiliencia digital se basa en cuatro conceptos:

1. Comprender cuándo se está en riesgo
2. Saber qué hacer
3. Aprender de las experiencias
4. Tener el apoyo adecuado para recuperarse de una mala o dañina experiencia

Desde este enfoque, los derechos digitales y los entornos digitales seguros cobran protagonismo por encima de

la idea de minimizar los riesgos en Internet. Por ello, la propuesta que se presenta con estos materiales educativos, aborda las dimensiones del uso responsable y crítico de Internet y de los dispositivos digitales desde una perspectiva holística de cinco dimensiones: *Hábitos de uso, Gestión de datos, Contenidos y descargas, Publicaciones y Relaciones*. Cada una de estas cinco dimensiones se define por actividades relacionadas con la prevención y con el consumo crítico de Internet y de los dispositivos digitales (ver figura 1).

Los objetivos de las sesiones responden a tres perspectivas: la primera, un conjunto de *10 buenas prácticas en la red* de la Diputación Foral de Gipuzkoa (Comunidad Autónoma Vasca); la segunda, la *Competencia mediática e Informacional de la UNESCO*

¹ Livingstone, S., & Stoilova, M. (2021). *The 4Cs: Classifying Online Risk to Children*. (CO:RE Short Report Series on Key Topics). Hamburg: Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut (HBI); CO:RE – Children Online: Research and Evidence. <https://doi.org/10.21241/ssoar.71817>



(con sus siglas en inglés MIL); y, la tercera, el *Marco europeo de competencias digitales DIGCOMP 2.1*.

2. Características de los recursos

La temática de prevención en el uso de los medios de comunicación, Internet y dispositivos digitales, así como la promoción de buenas prácticas, cuenta con una amplia gama de materiales educativos y de divulgación que pueden ser trabajados en los ámbitos de la educación formal y no formal.

Los materiales que desarrollan **el enfoque de prevención de riesgo y promoción del uso responsable de Internet**, se caracterizan por construir baterías de indicaciones y normas. Son comunes los decálogos de buenas conductas, pautas y contratos entre progenitores e hijos e hijas para razonar y hacer buen uso de Internet y de los dispositivos. Estos materiales suelen contar con un desglose de las temáticas en vídeos, posters

y actividades para auto-identificar los hábitos de uso. Así mismo, se cuenta con recursos para que los tutores (los y las educadoras o padres y madres) puedan identificar malas prácticas en la escuela, grupo o familia, como por ejemplo los materiales para identificar el ciberacoso. Con la pandemia del COVID-19 y el uso excesivo de los dispositivos e Internet, también se han elaborado recursos para abordar el uso abusivo de la tecnología, aprender a estar desconectados y promover hábitos de vida saludable.

Los materiales desde **el enfoque del consumo crítico de los medios**, se caracterizan por un enfoque inductivo del aprendizaje. De ahí que las temáticas se aborden sobre preguntas que permitan a los y las participantes responder sobre el papel de los medios de comunicación e Internet en sus vidas. Se mantiene las preguntas claves sobre las fuentes de la información, el uso del lenguaje para captar la atención, las ideologías que



reproducen, los intereses que se transmiten y/o la reproducción social. Estas preguntas se aplican a contenidos, dispositivos, aplicaciones y formatos. Estos recursos suelen partir de historias de vida, secuencias de películas o discusiones sobre problemáticas más amplias como la cultura juvenil, los discursos de odio, etc. Dichos materiales están dirigidos al ámbito de la educación, y en menor medida al de la familia. Igualmente, suelen ser parte de materiales que abordan la educación mediática e informacional y la ciudadanía digital.

3. Formatos de divulgación y acceso

En la mayoría de los casos, los materiales están publicados en línea, en páginas web institucionales, con facilidades para ser descargados y trabajados off-line. De hecho, muchos de los recursos son campañas de divulgación que es están diseñadas para que se puedan publicitar en

las escuelas y centros públicos. Destacan en este caso los posters que pueden ser utilizados en el aula como en espacios públicos, así como las presentaciones con diapositivas.

Existe también una amplia variedad de vídeos animados que explican los diferentes riesgos y las pautas de actuación, así como historietas y comics. Igualmente, están publicados juegos basados en preguntas y respuestas (*escape room*) y juegos que abordan la temática partiendo del esquema de juegos de mesa como «la oca». También, se han publicado materiales más complejos, a modo de texto, con artículos que contextualizan la temática, orientaciones para la discusión y hojas de trabajo para el aula.

En la mayoría de los casos, las actividades están orientadas para ser trabajadas con los pre-adolescentes, adolescentes y jóvenes. Es decir, que la adolescencia y la juventud son el foco de interés



de estos recursos. De ahí que las actividades trabajen aspectos de la inmadurez emocional, la consolidación de la amistad y/o la consecución de la identidad.

4. Aspectos preliminares a la implementación de las sesiones

Las sesiones que se presentan a continuación pretenden trabajar el uso responsable y crítico de Internet y de los dispositivos digitales desde una perspectiva educativa del desarrollo del pensamiento crítico. De este modo, la mayoría de las actividades buscan que los y las participantes reflexionen sobre sus propias prácticas y, a partir de ello, identifiquen las consecuencias que tiene para su bienestar físico y emocional, como para la construcción de una sociedad democrática e igualitaria.

Así mismo, las actividades están diseñadas para fomentar el aprendizaje colabo-

rativo y la construcción colectiva del conocimiento. De ahí que las y los educadores puedan encontrar diferentes propuestas para debatir y consensuar ideas, conceptos y principios. De igual manera, las actividades buscan un compromiso de los y las participantes con la transformación de su realidad a partir de la comunicación; por ello, en las sesiones se encuentran ejercicios de introspección que finalizan con un compromiso al cambio desde cada persona, pero vistas en la comunidad.

Las sesiones están dirigidas a grupos de educación formal y no formal en edades entre los 12 y 17 años. En el texto se habla del o la educadora y alumnado para distinguir entre las indicaciones para las personas que orientan las actividades y para los y las participantes de las mismas.

El o la educadora cuenta en total con 13 sesiones para desarrollar en un tiempo estimado de 50 minutos cada



sesión. En todas las sesiones se plantean tres actividades, cada una de ellas entre 10 y 20 minutos. En todo caso, los tiempos son orientativos y dependerán de las habilidades, necesidades y aptitudes de los grupos. Así mismo, entendiendo la rapidez de los cambios en la tecnología y las tendencias, los ejemplos, las imágenes y los recursos pueden ser actualizados y contextualizados por quienes apliquen este material. Dichas actualizaciones, no deberían implicar, necesariamente, elaborar nuevas reflexiones o preguntas.

De mismo modo, el o la educadora dispone de una descripción detallada de las actividades, de los recursos necesarios para su desarrollo y de unas recomendaciones generales para su implementación. Igualmente, cada actividad está señalada con un icono en el cual indica si la actividad es individual, por parejas, por grupos o con todo el alumnado, como se observa en el siguiente recuadro.

ICONOS DE LAS ACTIVIDADES

-  INDIVIDUAL
-  POR PAREJAS
-  POR GRUPOS
-  TODO EL ALUMNADO

Cada sesión cuenta con recursos para el o la educadora denominados *Ficha del o la Educadora* y actividades para que desarrollen los y las participantes denominada *Ficha Alumnado*. Dichos recursos aparecen al finalizar la descripción de cada sesión, siguiendo el orden de las actividades. Entre todas las sesiones existe una cohesión por la temática y por las actividades; sin embargo, puede desarrollarse cada sesión de manera individual, sin seguir la secuencia que se plantea. Al finalizar cada sesión, el o la educadora puede realizar una actividad de evaluación. En ella se valoran los aspectos metodológicos, cognitivos y axiológicos alcanzados con las sesiones, a modo de reflexión introspectiva.



USO RESPONSABLE Y CRÍTICO DE INTERNET Y DE LOS DISPOSITIVOS DIGITALES

HÁBITOS DE USO:

Tiempo y tipo de uso

	Contenidos
Prevención	Tiempos de uso, desconexión
Consumo Crítico	Principio <i>On-life</i> vida saludable Cibercultura

GESTIÓN DE DATOS:

Calidad de la información que se ofrece /se publica. Mecanismos de protección

	Contenidos
Prevención	Huella digital-mecanismos de seguridad
Consumo Crítico	Dilema de la confianza, mercado información

CONTENIDOS Y DESCARGAS:

Calidad de la información y aplicaciones a la que se accede

	Contenidos
Prevención	Evaluación de la información
Consumo Crítico	Ética y moral del acceso a la información

PUBLICACIONES:

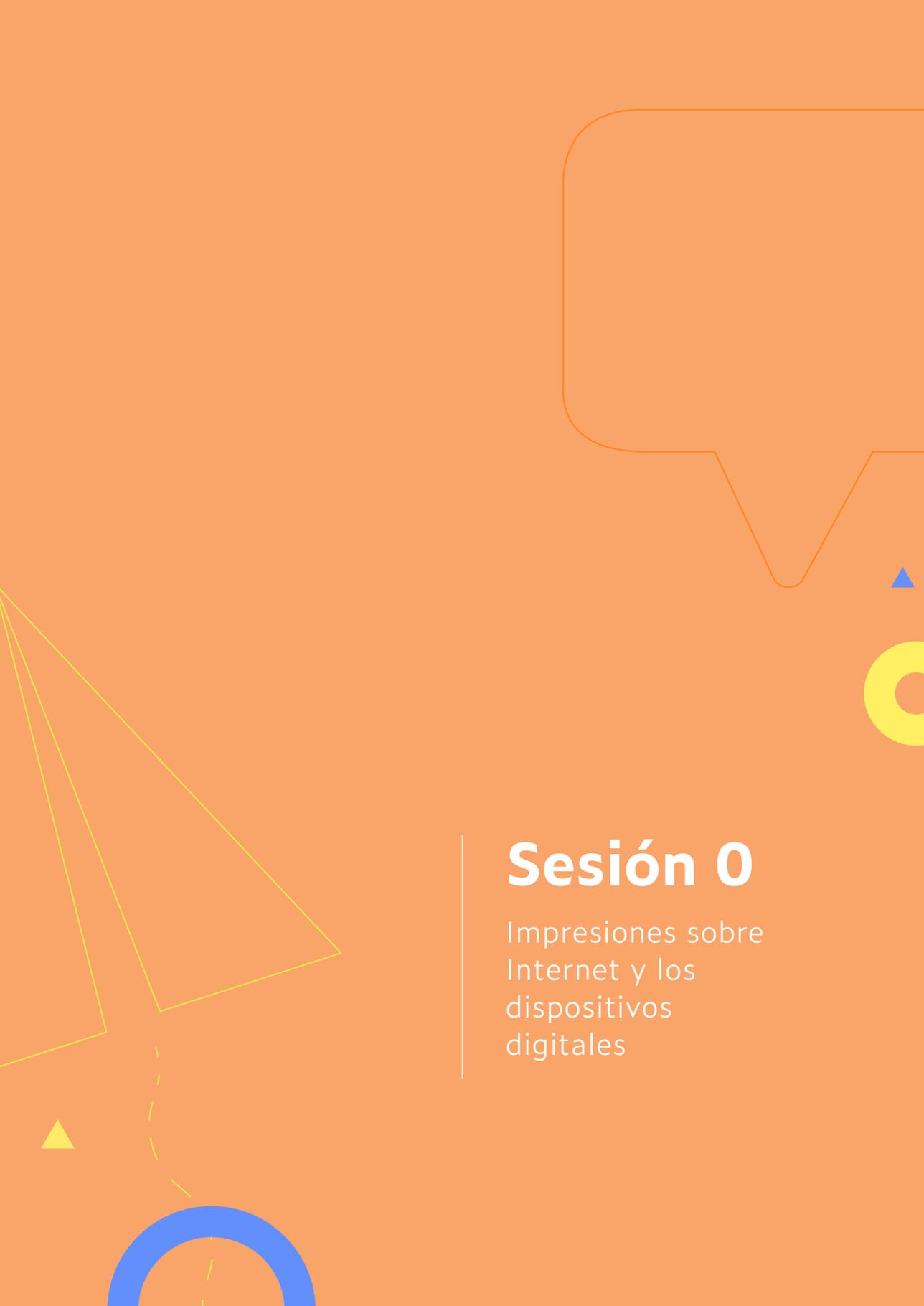
Información que se distribuye o crea

	Contenidos
Prevención	Prácticas de riesgo, autorregulación
Consumo Crítico	Discurso de odio, construcción de la identidad a través de los medios

RELACIONES:

Tipo y características de la socialización en Internet

	Contenidos
Prevención	Riesgos en Internet, <i>netiquette</i>
Consumo Crítico	Entornos seguros y resiliencia



Sesión 0

Impresiones sobre
Internet y los
dispositivos
digitales



SESIÓN 0: Impresiones sobre Internet y los dispositivos digitales

Diagnóstico inicial

Objetivos:

- Expresar sus pensamientos y gustos con respeto y responsabilidad (Buenas prácticas).
- Reflexionar sobre los contenidos y actuar en consonancia con lo aprendido (MIL).
- Evaluar datos, información y contenidos digitales (Digcomp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora hace una breve introducción en donde sitúa la importancia del uso de Internet y de los dispositivos digitales en nuestras vidas cotidianas. Podría utilizar el vídeo de *Redes sociales e Internet | Adolescentes | UNICEF Uruguay*.

Tiempo: 5 minutos

Recurso: <https://youtu.be/QAznt1y3MWs> (2'27")

Edad preferente: 15-17



2. El o la educadora organiza cuatro grupos y explica que se va a realizar un trabajo de explicitación de ideas sobre Internet y los dispositivos digitales. Para ello, en cada grupo dialogarán en base al inicio de una oración escrita en cada uno de los 4 papel-mural que estarán visibles en paredes de la sala y que el alumnado

deberá completar en siete minutos. Es decir, cada grupo responderá un papel-mural en siete minutos y rotará al siguiente. Todos y todas las participantes han de escribir algo en cada uno de los papel-mural.

Tiempo: 30 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora I





3. Dinamizado por el o la educadora, y situado al alumnado en un círculo o semi círculo amplio en torno a los papel-mural, se lee en voz alta las continuaciones de las oraciones y se dialoga sobre los significados, implicaciones y consecuencias de esas afirmaciones. El o la educadora procurará

sacar conclusiones que se proyecten hacia contenidos que podrán ser abordados en futuras sesiones, con el objetivo de crear expectativa y una predisposición favorable hacia ellas.

Tiempo: 15 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora I



Recomendaciones para el o la educadora

El objetivo de fondo de esta sesión diagnóstica es detectar centros de especial interés o motivación para los y las participantes en referencia a los usos de Internet y los dispositivos digitales. Es decir, permitir la expresión de las competencias y preferencias previas sobre el tema. Para ello se sugiere partir de un planteamiento de la importancia de Internet y los dispositivos digitales en nuestras vidas actuales cotidianas y desde ahí favorecer un clima de confianza que favorezca la expresión de las preferencias y competencias de uso de Internet y los dispositivos digitales auto percibidas por quienes participarán en el programa de intervención.

Una idea clave que sería interesante poder sugerir es que, por lo general, la ciudadanía, y en particular la juventud, cree tener una competencia mediática y digital superior a la que realmente poseen (Hobbs, 2017)². Es por ello que es importante el mantener una actitud atenta, auto crítica, crítica y proactiva respecto al propio uso de Internet y los dispositivos digitales.

² Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. En F.C. Blumberg y P.J. Brooks, (Eds.) *Cognitive development in digital contexts* (pp. 253-274). Academic Press.

FICHA DEL O LA EDUCADORA I

IMPRESIONES SOBRE INTERNET Y LOS DISPOSITIVOS DIGITALES

Lo que más me gusta de Internet y de los dispositivos digitales es...

- ✓ *que puedo comunicarme con familia y amistades muy lejanas en tiempo real*
- ✓ ...

Lo que menos me gusta de Internet y de los dispositivos digitales es...

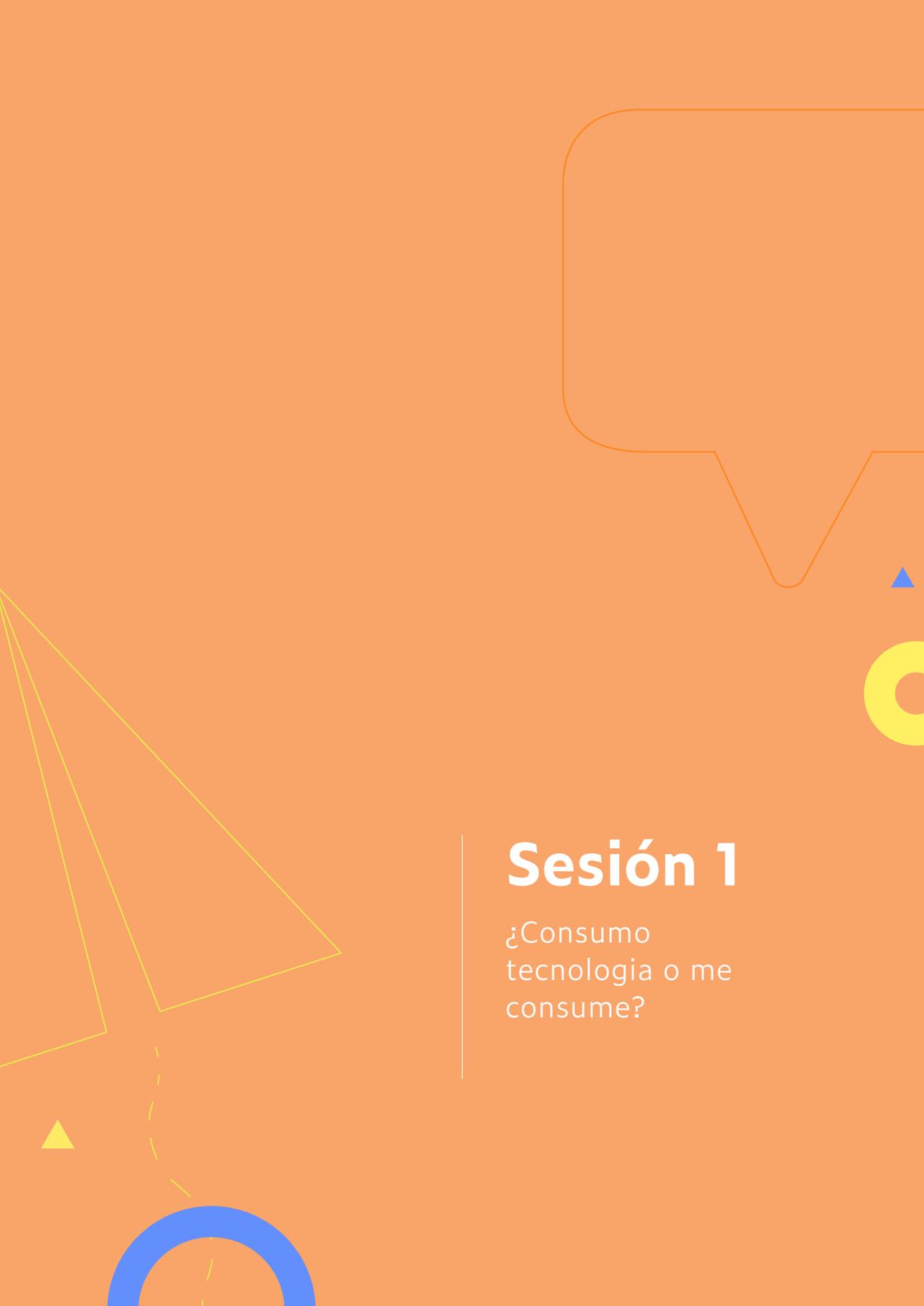
- ✓ *que ciertas personas los utilizan para insultar o hablar mal de otras personas*
- ✓ *que se comparten muchas noticias falsas*

Sueño con un Internet y unos dispositivos digitales ...

- ✓ *en los que las empresas y personas que los fabrican y controlan tengan principios éticos y promuevan la justicia y la equidad*
- ✓ ...

Un consejo que te doy respecto al uso de Internet y de los dispositivos digitales...

- ✓ *pasa la información consultada por las tres rejas antes de compartir*
- ✓ ...



Sesión 1

¿Consumo
tecnología o me
consume?

SESIÓN 1: ¿Consumo tecnología o me consume?

Dimensión: Hábitos de uso

Objetivos:

- Identificar el tiempo que se dedica a las TIC (Buenas prácticas).
- Ser capaz de evitar riesgos para la salud y amenazas para el bienestar físico y psicológico utilizando tecnologías digitales (MIL).
- Incorporar hábitos saludables en el uso de la tecnología en su rutina (DigComp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora entrega al alumnado la Ficha Alumnado 1 para que de manera individual complete la información sobre los hábitos de uso de la tecnología en su rutina diaria.

Tiempo: 10 minutos

Recurso: Ficha Alumnado 1

Edad preferente: 12-14

2. Al terminar, presentar la Ficha del o la Educadora II sobre una caricatura de la dependencia al móvil. Debatir en grupo sobre las preguntas que aparecen como sugerencia debajo de la caricatura.

Tiempo: 20 minutos

Recurso: Ficha de o la Educadora II

Edad preferente: 12-14



3. Presentar al grupo la infografía de la Ficha del o la Educadora III *Hábitos saludables en el uso de dispositivos digitales* y, en parejas, completar la Ficha Alumnado 2.

Tiempo: 20 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora III, Ficha Alumnado 2

Edad preferente: 15-17



Recomendaciones para el o la educadora

Esta sesión está orientada a que el alumnado pueda identificar sus propios hábitos de uso y consumo de Internet y tecnología digital. Por ello, es importante que el o la educadora oriente al participante a responder con sinceridad. Así mismo, es fundamental hacer hincapié en la importancia de identificar las diferencias existentes entre las recomendaciones de uso apropiado de la tecnología y sus propios hábitos. Igualmente, subrayamos la relevancia del desarrollo de actividades en las que se prescindiera de los dispositivos digitales.

Fomentar la idea de un uso proactivo (en función de mis objetivos personales y profesionales) de los dispositivos frente a una interacción en la que los medios, tecnologías y dispositivos «me consumen».

FICHA ALUMNADO 1

- I. En la siguiente tabla, al frente de actividad, escribe las apps, plataformas o programas que utilizas en tus rutinas diarias. Calcula el tiempo de uso, y finalmente, escribe una alternativa que no implique ni Internet, ni *smartphone*, ni *tablet*, ni ordenador o portátil para realizar dichas actividades.

Actividad	APPS	Tiempo	Alternativa
Para despertarte			
Para compartir con tu familia			
Para salir a caminar o dar un paseo			
Durante las comidas			
Durante los desplazamientos en transporte			
En la escuela y mientras estudias			
Mientras haces deporte			
Mientras estás con los amigos y amigas			
Para informarte y entretenerte			
Para ir a la cama y mientras duermes			

- II. ¿Cuántas apps utilizas en tu rutina diaria? _____
- III. ¿Cuánto tiempo, aproximadamente, utilizas los dispositivos digitales al día? _____
- IV. Colorea las horas del día en las que utilizas las aplicaciones y/o dispositivos digitales.

	7am	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	19	20	21	22	23	00	1	2	3	4	5	6am 

FICHA DEL O LA EDUCADORA II

EN TU MENTE:



EN LA REALIDAD:



Versión de la ilustración de Manu Cornet. (2012). *Mobile Relationship*. CC BY-SA 3.0

- I. ¿Alguna vez te has sentido identificado con el protagonista de la caricatura? ¿Identificas alguna persona de tu entorno con esa situación?
- II. ¿Para qué utilizas el móvil? ¿Crees que haces un uso equilibrado y responsable o hay aspectos en los que mejorar?
- III. ¿Qué consecuencias crees que puede tener en tu salud y bienestar un uso excesivo del móvil?
- IV. ¿Cuáles crees que son los riesgos de un excesivo uso de los dispositivos digitales y cómo podemos evitarlos?

FICHA DEL O LA EDUCADORA III

HÁBITOS SALUDABLES EN EL USO DE DISPOSITIVOS DIGITALES



(Des)conecta

Realiza actividades sin utilizar ningún tipo de pantalla. Procura no pasar más de dos horas diarias con dispositivos digitales. Guarda tiempo para estar sin pantalla alguna.

Cuida de tus relaciones personales

La vida real ocurre fuera de las pantallas. Cuida de tus relaciones personales; pasa más tiempo con tus seres queridos fuera de las pantallas.



Pasa más tiempo al aire libre

Disfruta de la naturaleza y del aire libre: juega, baila, pasea, corre. Reduce el estrés y aumenta nuestra vitalidad.

Duerme sin tener pantallas al lado

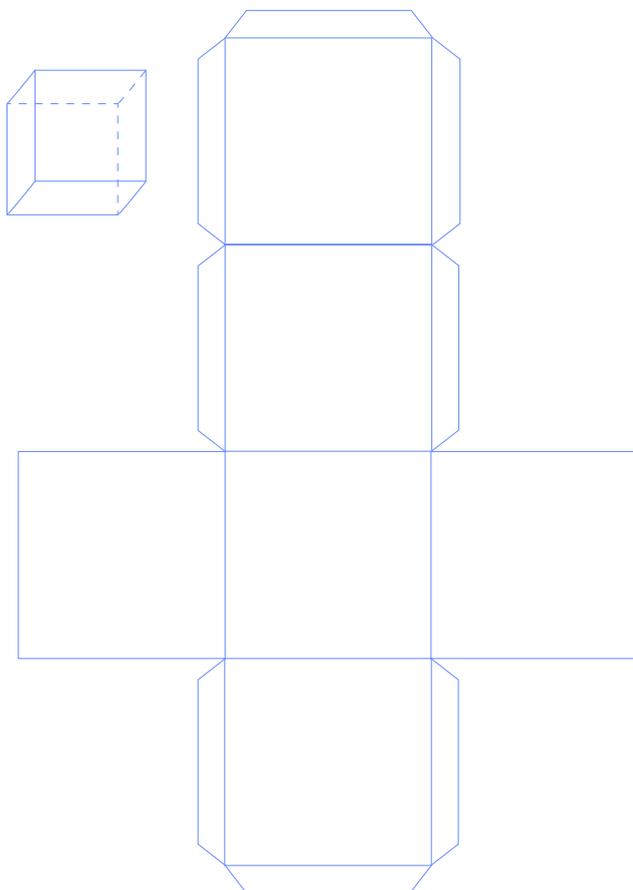
Evita las pantallas antes de dormir. La exposición a la iluminación de las pantallas puede afectar negativamente a la calidad del sueño.



Elaboración propia

FICHA ALUMNADO 2

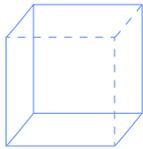
- I. ¿Cuántas horas de diferencia encuentras entre las recomendadas y el uso que haces de la tecnología?
- II. De las recomendaciones, ¿cuáles te gustaría incorporar a tu rutina diaria?
- III. Con ayuda de otro u otra compañera, diseña una rutina de uso responsable de la tecnología. A modo de tótem, describe los elementos de tu rutina en cada una de las caras del cubo recortable. Puedes pintarlas con colores, crear un personaje y utilizar varios cubos.

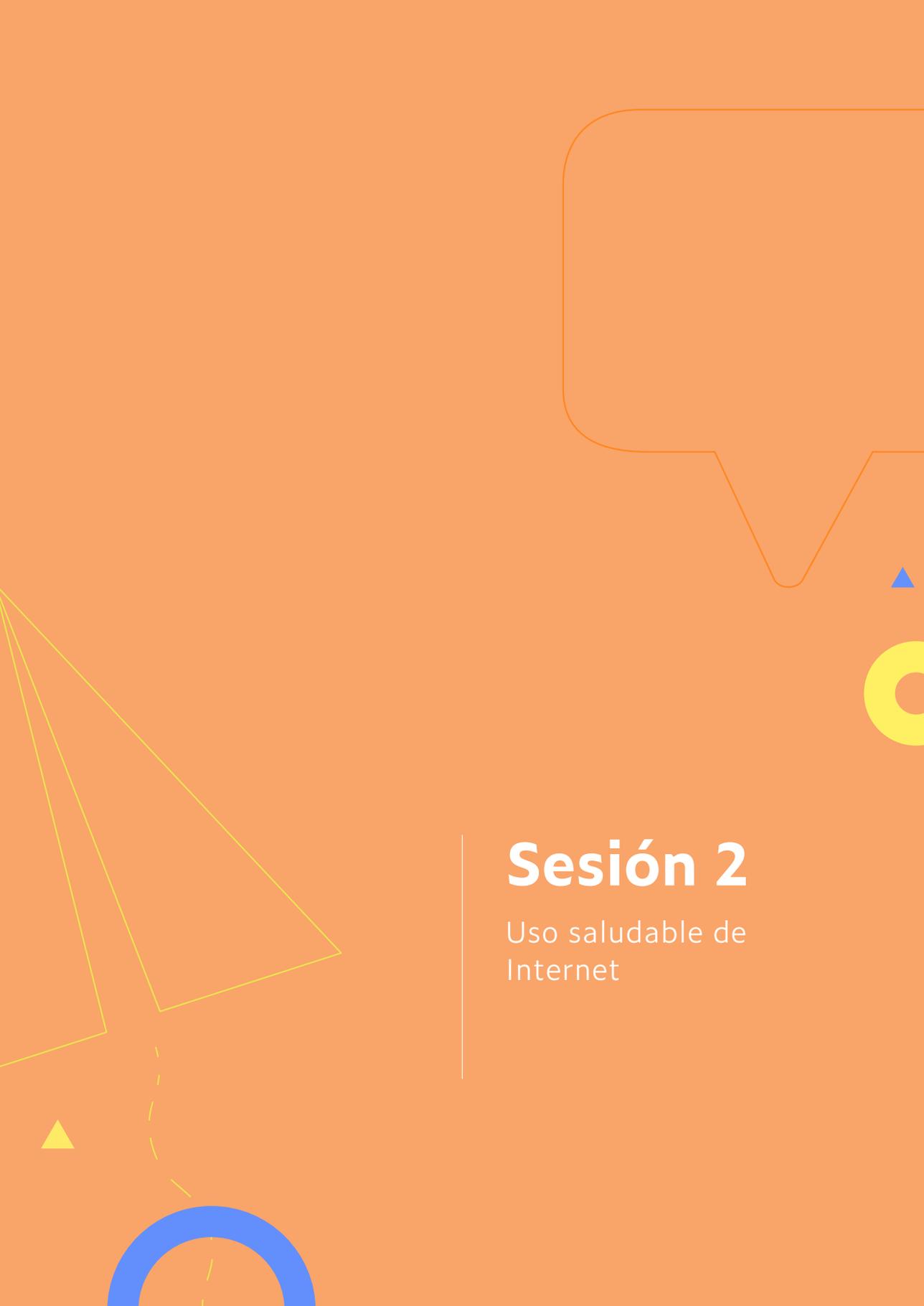




SOLUCIONARIO - FICHA ALUMNADO 2

Pieza para tótem - EJEMPLO -





Sesión 2

Uso saludable de
Internet

SESIÓN 2: Uso saludable de Internet

Dimensión: Hábitos de uso

Objetivos:

- Autorregular el tiempo que se dedica a las TIC (Buenas Prácticas).
- Identificar la industria mediática de las apps (MIL).
- Ser capaz de evitar riesgos para la salud y amenazas para el bienestar físico y psicológico utilizando tecnologías digitales (DigComp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora presenta la Ficha del o la Educadora IV sobre las aplicaciones más descargadas en el 2021 y dirige un pequeño debate a partir de las preguntas que se sugieren en la ficha.

Tiempo: 15 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora IV

Edad preferente: 15-17 años



2. Se entrega a cada alumno y alumna la Ficha Alumnado 3 sobre las conductas adictivas al móvil. Se pide que conteste el test de manera sincera y recordando que las respuestas son anónimas. El o la educadora recoge todas las fichas para la siguiente actividad.

Tiempo: 10 minutos

Recurso: Ficha Alumnado 3

Edad preferente: 12-14 años





3. El o la educadora lee el texto sobre el papel de la dopamina en las redes sociales que aparece en la Ficha del o la Educadora V. Entrega, al azar, a cada participante una de las Fichas del Alumnado 3 que han sido previamente trabajadas, verificando que todos tengan una ficha diferente a la rellena por ellos mismos.

A cada grupo, se le entrega una Ficha Alumnado 4 para que realicen las siguientes actividades.

- Debajo del saxofón, escribir los elementos que observan en común entre las respuestas del test (Alumnado 3) y la información de la nota de prensa.
- Debajo de la persona que canta, escribir las razones por las cuales creen que se encuentran esos puntos en común.

- Debajo de la guitarra, escribir las consecuencias que esos aspectos tienen en común para la salud física y psicológica de las personas y para el desarrollo adecuado de la democracia.
- Debajo de la batería, escribir cómo podría fomentarse el uso responsable y adecuado de la tecnología en la vida cotidiana.

Cada grupo debe organizar las respuestas y presentar al grupo general su trabajo. Al terminar las presentaciones, se puede debatir con todo el grupo las respuestas.

Tiempo: 25 minutos

Recursos: Ficha Alumnado 3 cumplimentada por otra persona, Ficha Alumnado 4, Ficha del o la educadora V.

Edad preferente: 15-17 años



Recomendaciones para el o la educadora

En esta sesión se pretende que el alumnado pueda reflexionar sobre cómo el uso de la tecnología está asociado con una industria mediática. De esta manera, no es casualidad que las personas consuman más unas aplicaciones que otras, y que se hable del uso problemático de Internet y los dispositivos móviles. En la primera sesión se buscaba una escucha de sí mismos y mismas a partir de la reflexión de sus hábitos.

SESIÓN 2: Uso saludable de Internet

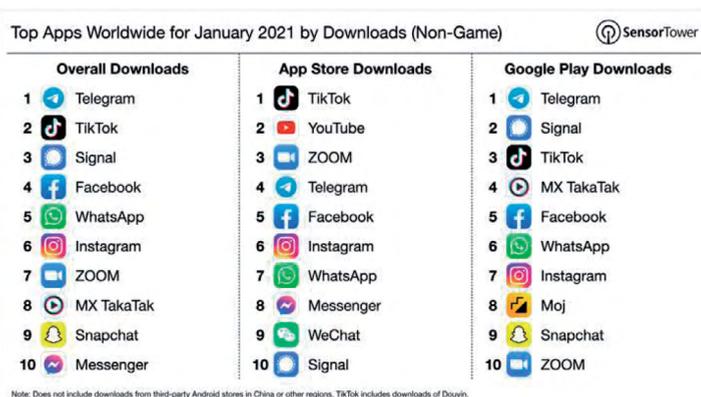


En esta sesión el propósito es que sean conscientes de cómo «bailan al ritmo de otros», es decir, que sus hábitos también están relacionados con una estrategia de marketing y orientación al consumo permanente.

Así mismo, en esta sesión se busca que el alumnado pueda inferir cómo existe un mercado de datos poco perceptible en la política de privacidad de las aplicaciones que aceptamos. Por ello, recomendamos hacer hincapié en la diferencia existente entre los datos a los que acceden las aplicaciones y su relación con su popularidad y fortaleza financiera. Igualmente, que la supuesta gratuidad de las aplicaciones está asociada a que el usuario es el producto.

FICHA DEL O LA EDUCADORA IV

Aplicaciones más descargadas en el año 2021



- ¿Cómo captan el interés de los y las usuarias? ¿Qué tipo de notificaciones utilizan para que entremos en ellas constantemente?
- ¿Crees que esas estrategias pueden tener efectos sobre la salud mental y física de las personas?
- ¿Cuánto dinero pagas por las aplicaciones que utilizas? ¿Cómo obtienen rentabilidad?
- ¿Qué intereses tienen sobre las aplicaciones y lo que hacemos con ellas? ¿Crees que esas aplicaciones pueden incidir en las decisiones políticas, sociales y económicas de un país? ¿Por qué?

FICHA ALUMNADO 3

Test sobre conductas adictivas al móvil elaborado por Red Nacional de Apoyo y Soluciones para Adicciones de España (2022)

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
Me siento solo o sola cuando me olvido el móvil en casa				
Me desvelo por la noche <i>whatsappeando</i>				
Soy bastante regular para dormirme y evito navegar de noche por Internet				
Miro el WhatsApp solo en algunos momentos del día, aunque esté recibiendo mensajes				
Procuro llevar el móvil conmigo siempre, en todo momento				
Si estoy en un lugar sin cobertura, me siento nervioso o nerviosa				
Cuando entro en casa, dejo el móvil en un sitio, no lo llevo conmigo todo el tiempo				
Cuando me quedo sin batería en el móvil me siento incómodo o incómoda; llego a sentirme mal				
Por la mañana no suelo mirar el móvil, a menos que me llame alguien				
Cuando estudio o trabajo, el móvil lo dejo en silencio total, incluso lo apago para que no me interrumpen				
Cuando el móvil está en silencio o apagado, siento cierta ansiedad				
Puedo pasar un día entero sin el móvil sin sentir sensación de vacío o nerviosismo				

FICHA DEL O LA EDUCADORA V

La necesidad de recibir *likes* y la adicción a las redes sociales: el papel de la dopamina

¿Alguna vez has publicado una foto, un poema, un simple pensamiento, en una red social y luego te pasas horas comprobando, de modo casi compulsivo, si llegan comentarios y «me gusta»?

¿Quién no se siente mejor cuando una foto suya recibe 70, 80, o 100 «me gusta» o, por el contrario, se desanima si no tiene mucho éxito?

Sentir placer por la aprobación de los demás es un fenómeno normal (cuando no se llega a idolatrar la estima del otro hasta perder la propia identidad): sentirse apoyado y estimado es una necesidad inherente a nuestra naturaleza.

¿Por qué somos tan sensibles a la aprobación ajena?

La respuesta está en parte en la química: el cerebro, de hecho, libera dopamina, la llamada hormona del placer y de la recompensa, cada vez que recibimos gratificaciones.

La dopamina es el neurotransmisor que interviene en los mecanismos de recompensa de nuestro cuerpo.

Cuando recibimos estímulos positivos (por ejemplo, comer nuestra comida favorita, escuchar buena música, refrescarnos en la piscina, etc.), el cuerpo libera esta hormona, transmitiendo una sensación de bienestar.

La dopamina también afecta a nuestra relación con las redes sociales: cuando alguien muestra interés en algo que hemos publicado, lo que obtenemos de él, de hecho, genera una sensación de placer.

Sin embargo, este proceso, que en sí mismo es bastante natural, puede desencadenarse artificialmente (por ejemplo, tomando drogas) o quedar fuera del control de la razón (cuando, por ejemplo, se juega de modo compulsivo): en estos casos, hay dependencias.

Adicción social

La adicción es siempre un mecanismo de compensación, que surge de una necesidad natural de gratificación, que no se ha satisfecho en el momento adecuado y de la manera correcta.

La dopamina juega un papel clave en el desarrollo de adicciones a las drogas, al alcohol, al juego, a la pornografía... y también a las redes sociales.

Está científicamente probado que incluso estas plataformas virtuales pueden ser adictivas.

Un estudio de 2014 muestra, por ejemplo, que el 4,4 % de los adolescentes europeos sufren una forma de adicción a una red social o a la web en general.

FICHA DEL O LA EDUCADORA V

Los propios mecanismos de las redes sociales (basados en *likes*, acciones, comentarios, seguidores) favorecen que nos quedemos «pegados a la pantalla» y nos llevan a pasar más tiempo en la plaza virtual.

Quedarse enganchado (a veces un poco más de lo razonable) por una red social sucede con bastante frecuencia (yo también tengo que levantar la mano).

Desde hoy, sabemos que tenemos que culpar en parte a la dopamina. Además, a la dopamina hay que agregar las tendencias humanas equivocadas, como reconoce el fundador de LinkedIn, Reid Hoffman: «Las redes sociales funcionan cuando representan uno de los siete pecados capitales». Y, sin rodeos, agregó: «LinkedIn responde a la codicia. Facebook, a la vanidad». O sea, los viejos pecados capitales: ya hemos hablado de su relación con las redes sociales.

¿Cómo se activa?

Un artículo (en italiano) explica que el mecanismo es bastante simple: comienza en el mismo momento en que compartes algo (foto, vídeo, imagen, pensamiento).

Si se recibe «me gusta», el cerebro interpreta esa información como una recompensa y libera una descarga de dopamina. Este evento agradable nos lleva a repetirlo: compartes otros contenidos y esperas, pegado a la pantalla, nuevas reacciones.

En una adicción confirmada a las redes sociales, el bucle continúa potencialmente de modo indefinido, absorbiendo energías que deberían gastarse en la vida real.

Cuando te das cuenta de que estás esclavizado por una dependencia de las redes sociales, no deberías avergonzarte de pedir ayuda –de hecho, hacerlo es un signo de valor, fuerza, madurez–, como lo harías con cualquier otra adicción.

Si tenemos una actitud compulsiva, si no podemos llevar una vida normal, si quitamos demasiado tiempo al trabajo, a las amistades, a la familia, a las tareas domésticas u otras actividades no virtuales, solo para esperar nuevos «me gusta» y comentarios, es hora de abordar este problema, no solo para cortar la adicción, sino para entender lo que la generó.

De hecho, «la adicción es siempre el síntoma de una herida más profunda que necesita ser curado».

<https://familyandmedia.eu/es/educacion-media/la-necesidad-de-recibir-likes-y-la-adiccion-a-las-redes-sociales-el-papel-de-la-dopamina/>

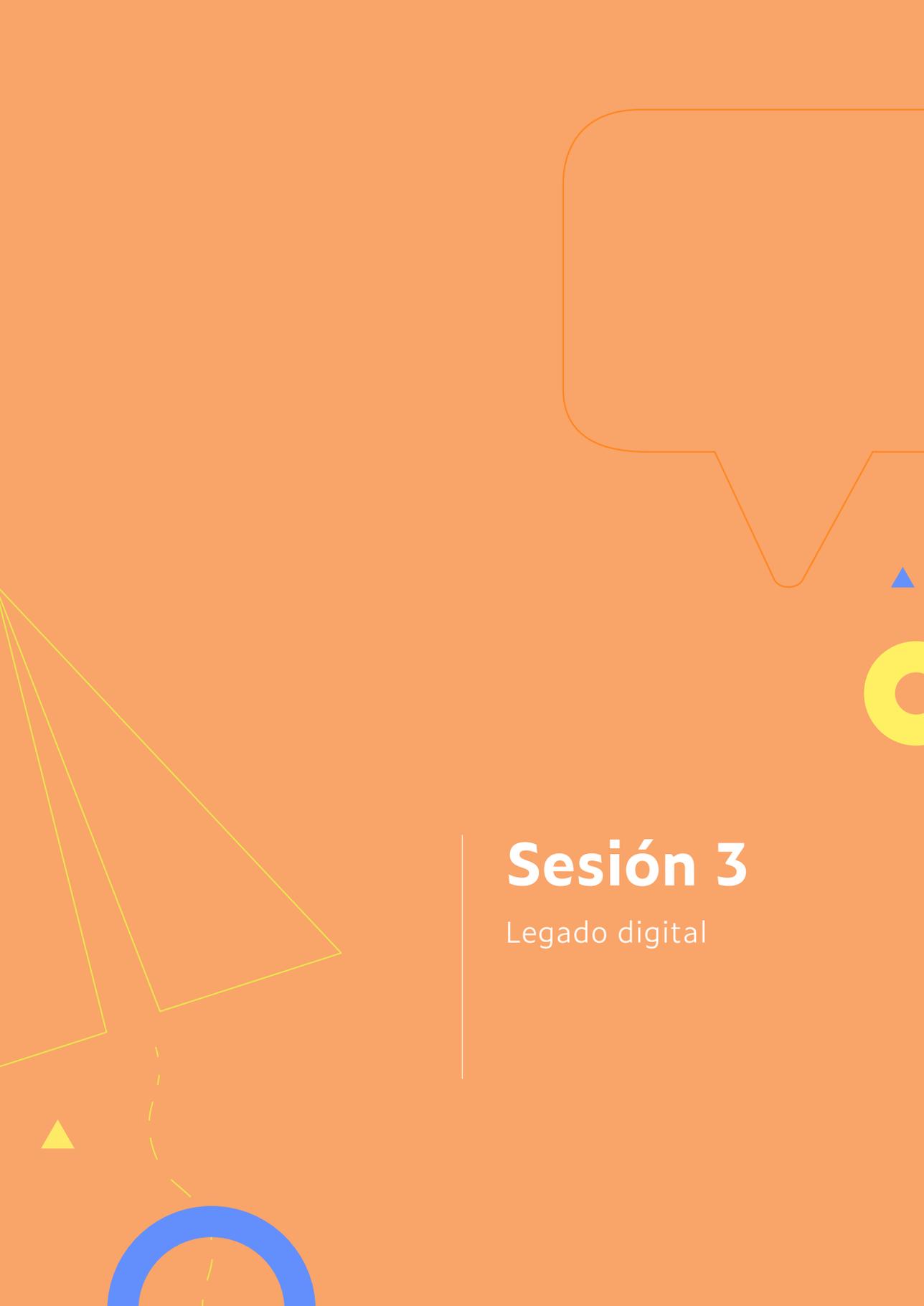
FICHA ALUMNADO 4

¿A qué ritmo bailas en la web?



Three vertical dashed lines on a light orange background, serving as guides for writing answers.

- Debajo del saxofón, escribir los elementos que observan en común entre las respuestas del test y la información de la nota de prensa.
- Debajo de la persona que canta, escribir las razones por las cuales creen se encuentran esos puntos en común.
- Debajo de la guitarra, escribir las consecuencias que esos aspectos en común tienen para la salud física, psicológica de las personas y para el desarrollo adecuado de la democracia.
- Debajo de la batería, escribir cómo podría fomentarse el uso responsable y adecuado de la tecnología en la vida cotidiana.



Sesión 3

Legado digital

SESIÓN 3: Legado digital

Dimensión: Gestión de datos

Objetivos:

- Proteger la identidad y el uso de la información confidencial (Buenas prácticas).
- Realizar un seguimiento de su propia huella digital (DigComp).
- Ser capaz de construir un perfil que beneficie sus necesidades. (Digcomp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora entrega a cada persona la Ficha Alumnado 5. Pide que se organicen en parejas y que completen la información sobre la otra persona que aparece en la ficha. Para ello debe navegar en Internet y sus redes sociales. En parejas deben responder las

preguntas que se sugieren al final de la ficha.

Tiempo: 20 minutos

Recurso: Ficha Alumnado 5

Edad preferente: 12-14 años

2. El o la educadora pide a los y las participantes hacer, en el grupo general, un debate a partir de las preguntas que se sugieren en la Ficha del o la Educadora VI sobre el nivel de coherencia entre la imagen de Internet y la imagen en la vida real.

Tiempo: 15 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora VI

Edad preferente: 12-14 años



3. Entregar a cada persona la Ficha Alumnado 6 para que la realice de manera individual, sobre su identidad digital en Internet. Sugerir que sea un trabajo de autorreflexión en un ambiente que invite a la introspección, que pueden terminar en casa.

Tiempo: 15 minutos

Recursos: Ficha Alumnado 6

Edad preferente: 15-17 años



Recomendaciones para el o la educadora

En esta sesión es importante que los y las participantes confronten la imagen que han construido en Internet con la imagen que tiene en su realidad off-line. Así mismo, que sean conscientes de la cantidad de información que está a disposición del público y cómo sus prácticas de auto-presentación en las redes contribuyen de manera positiva y/o negativa a la construcción de su identidad, propia de la adolescencia.

Que puedan identificar por sí mismos y mismas el rastro que dejan en Internet y cómo ello influye en su vida.

FICHA ALUMNADO 5

- En 1887 Arthur Conan Doyle creó el personaje ficticio de Sherlock Holmes. Con otra persona de clase, ponte en modo Sherlock Holmes y busca los rastros que hay de ella en Internet y en alguna de las redes sociales que utiliza.

¿Sabías que *egosurfing* (buscar información sobre sí mismo en Internet) es una práctica recomendada para proteger nuestra privacidad en la red? ¡Así que *Let 's Google it!*

Algunas ideas que puedes intentar verificar del perfil:

DATOS	RESPUESTAS
Nombre	
Apellidos	
Dirección	
Fecha de nacimiento o cumpleaños	
Centro educativo	
Personas con las que vive	
Familiares más cercanos	
Amigos y amigas con los que más comparte	
Lugares que frecuenta	
Equipos deportivos que sigue	
Aficiones y gustos	
Juegos	
Qué piensa de la actualidad	

- Después de realizar la búsqueda y completar la información responder a las siguientes preguntas.**
 - ¿Qué es lo que muestras en la red?
 - ¿Te gusta ver lo que la red dice de ti?
 - ¿La imagen que hay en la red responde a tu realidad?
 - ¿Muestras tu imagen real o la imagen ideal que tienes de ti?

FICHA DEL O LA EDUCADORA VI

- ¿Cómo y en qué medida contribuye a construir la identidad de las personas lo que se publica en Internet?
- ¿Qué imagen ofrecen en las redes?



- ¿Te sientes conforme con la imagen proyectada?



- ¿En qué medida y cómo me ayuda la imagen que tienen en Internet de mí, a conectar con otras personas?



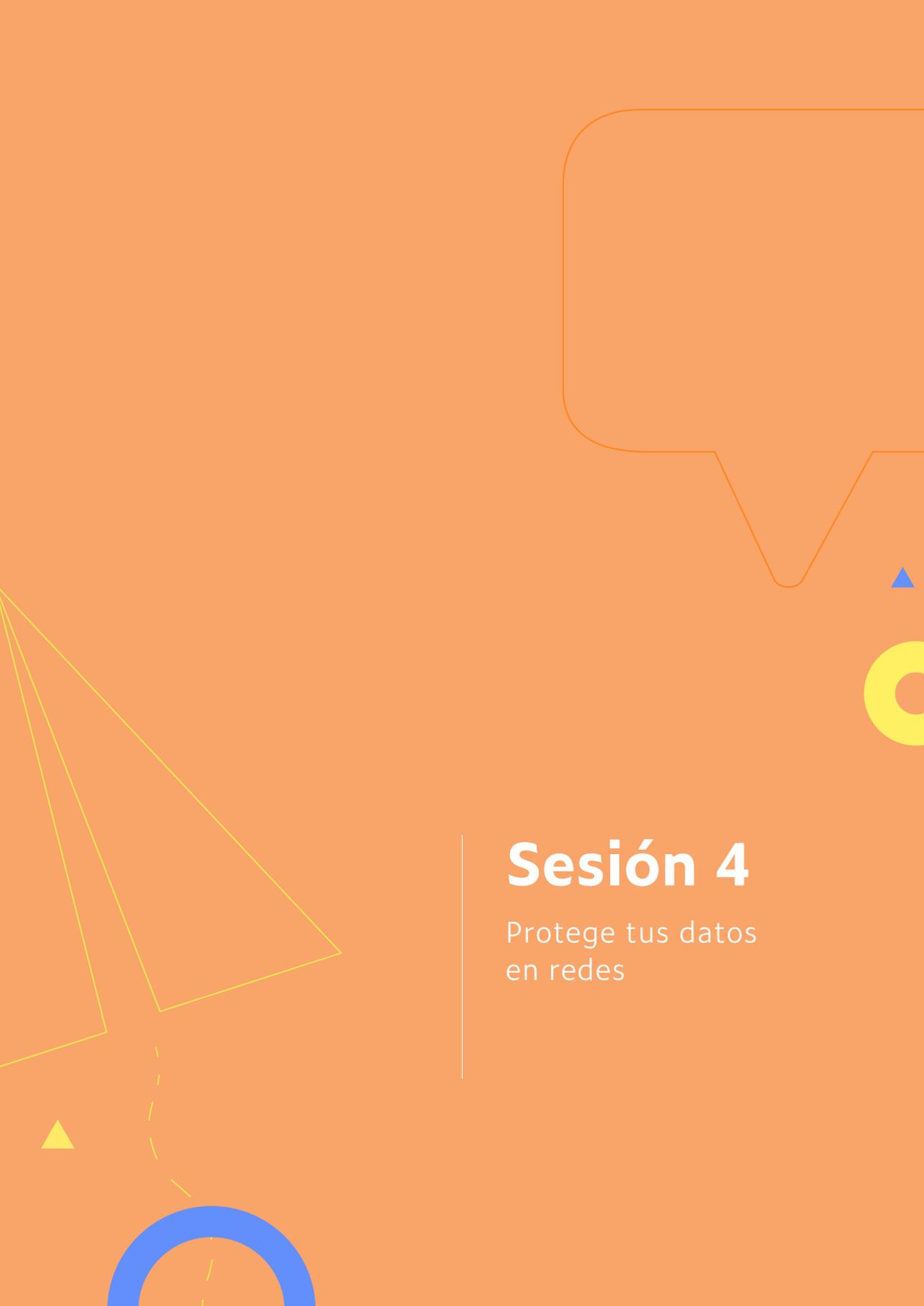
FICHA ALUMNADO 6

- Ponte en situación. Debes dejar tu legado digital. En él deben aparecer cosas que hablen de ti y de lo que quieres que otros sepan.

- Piensa qué información personal estás dispuesto o dispuesta a publicar. Qué valores quieres transmitir. Qué consideras cómo éxito. Quién quieres que te siga y a quiénes seguir.
- Diseña tu legado teniendo en cuenta el siguiente esquema.

Esquema de mi legado en Internet

Redes en las que aparecerás	Qué importancia tendrán los likes
Valores que transmitirás	Quiénes aparecerán en tus fotos
Tipo de fotos que publicarás	Qué datos personales publicarás
Qué causas seguirás y con quiénes	Cómo te relacionarás con las personas



Sesión 4

Protege tus datos
en redes



SESIÓN 4: Protege tus datos en redes

Dimensión: Gestión de datos

Objetivos:

- Acceder a la información y a los medios de comunicación (MIL).
- Proteger los dispositivos y el contenido digital (DigComp).
- Entender cómo usar y compartir información personal mientras se protege a sí mismo y misma y a los demás (DigComp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. Se presenta al grupo la Ficha del o la Educadora VII sobre las estadísticas de las aplicaciones más utilizadas por los y las jóvenes entre 13 y 24 años, las aplicaciones que más información recaban sobre los y las usuarias y una serie de montajes de iconos de las grandes empresas multimedia.

Al finalizar se orienta al alumnado en un debate, a partir de las preguntas que se sugieren en la ficha.

Tiempo: 15 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora VII

Edad preferente: 15-17 años



2. El o la educadora organiza dos grupos y entrega a cada grupo una de las historias que aparece en la Ficha del o la Educadora VIII. Después de la lectura, pide que un representante realice un resumen de la historia al grupo contrario.

Después, con todo el grupo, el o la educadora realiza un debate a partir de las siguientes preguntas.

- ¿Qué información crees que dieron a conocer los protagonistas de las dos historias a sus victimarios?



- ¿Cómo utilizaron la información los victimarios de sus víctimas?
- ¿Qué estrategias utilizaron los victimarios para sacar provecho de sus víctimas?
- ¿Por qué las personas accedieron a los chantajes de sus victimarios? ¿Qué buscaban las protagonistas de las dos historias en las personas que luego les hicieron daño?
- ¿Crees que es culpa de las víctimas haber sido engañadas?
- ¿Qué piensas del estigma social de las personas que son engañadas?

Tiempo: 20 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora VIII

Edad preferente: 15-17 años

3. El o la educadora entrega la Ficha Alumnado 7 y pide que se realice de manera individual la ficha, teniendo en cuenta lo trabajado en las dos actividades anteriores.

Tiempo: 15 minutos

Recursos: Ficha Alumnado 7

Edad preferente: 15-17 años



Recomendaciones para el o la educadora

En esta sesión es conveniente que el o la educadora lea cuidadosamente la información que se sugiere en la Ficha del o la Educadora VII y que quizás amplíe su conocimiento previo.

La intención de esta sesión es que el alumnado pueda sorprenderse de la información de la que disponen las redes sociales más populares del mundo y cómo utilizan la información para fines comerciales. Así mismo, se pretende que el alumnado reflexione sobre las personas a quienes se coloca en riesgo en una publicación inofensiva.

SESIÓN 4:
Protege
tus datos
en redes

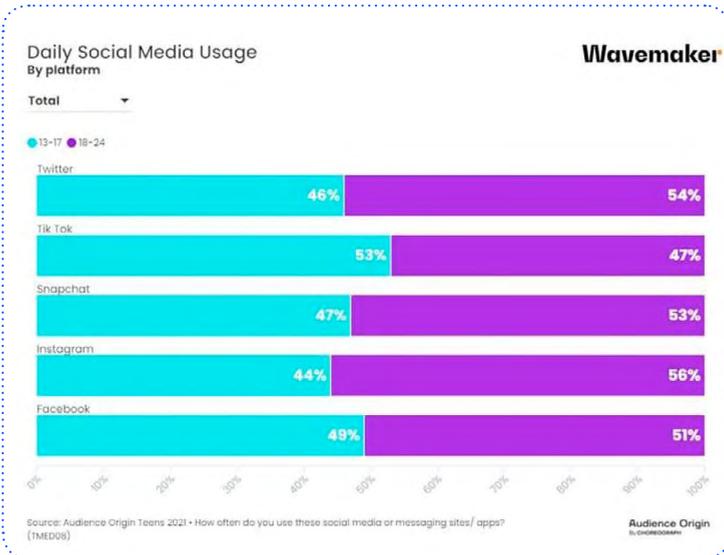


Se recomienda que la temática no sea abordada desde una demonización de las redes o de la publicación de la información, sino desde una postura preventiva de la publicación. Es decir, que los y las participantes tomen medidas que les protejan y protejan a su entorno a la hora de distribuir la información. Para ello, se recomienda utilizar alguno de los materiales audiovisuales de Chema Alonso sobre seguridad informática o de Marta Peirano llamado *¿Por qué me vigilan, si no soy nadie?*

Así mismo, se busca que el alumnado vea que el problema no es solamente de quien distribuye la información, sino de la persona que hace un uso negativo y en ocasiones delictivo de la información de otros. La responsabilidad no es solo de quien publica; es, también, de quien hace un uso indebido de ella.

FICHA DEL O LA EDUCADORA VII

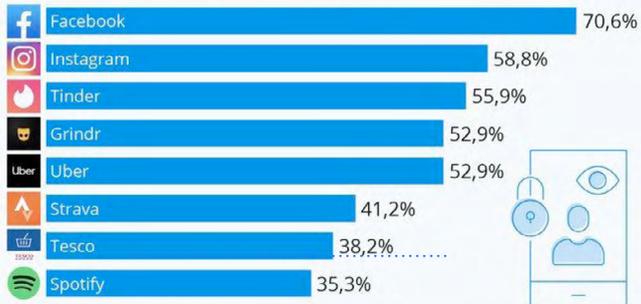
Las redes sociales que más utilizan los jóvenes entre 13-24 años en el mundo:



FICHA DEL O LA EDUCADORA VII

¿Qué compañías tienen más información sobre ti?

Aplicaciones que recogen el mayor porcentaje de datos personales de sus usuarios*



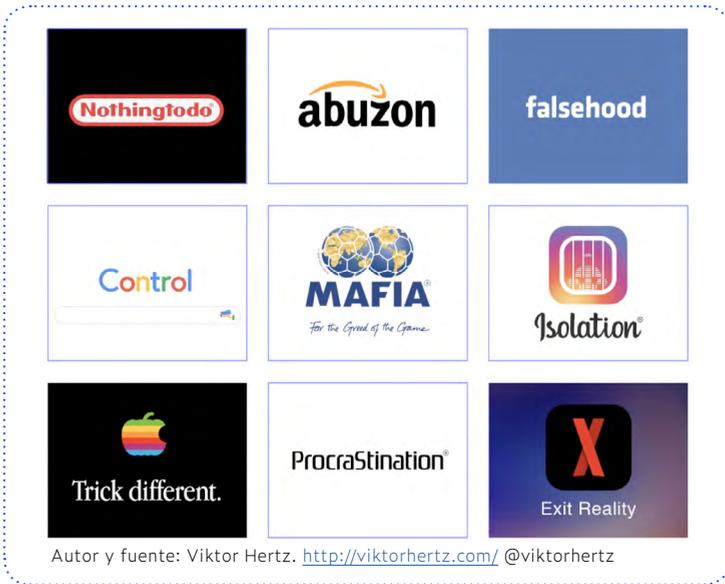
* Según los permisos solicitados en los términos y condiciones y acuerdos de privacidad de 48 apps de diversos sectores. Datos de octubre de 2020.

Fuente: Clario Tech



statista

FICHA DEL O LA EDUCADORA VII



Preguntas de reflexión:

- ¿Qué te sugieren las estadísticas?
- ¿Qué te sugieren los montajes de los iconos?
- ¿Qué nos ofrecen las aplicaciones?
- ¿Qué les damos a cambio?
- ¿Cuáles son los beneficios para nosotros y nosotras por utilizarlas?
- ¿Cuáles son los beneficios empresariales para las empresas, si por ejemplo no pagamos dinero por utilizarlas?

FICHA DEL O LA EDUCADORA VIII

Historias de fraude por Internet

1. Fraude romántico

Lisa tenía 68 años cuando, a comienzos de la pandemia de COVID-19, perdió a su marido, que había estado enfermo durante años. La ex-enfermera se volcó en Internet en busca de personas que estuvieran experimentando ese mismo dolor. Pero lo que halló fueron depredadores. «Encontraron a una mujer que era enfermera, así que sabían que tenía algo de dinero», dijo su hija Christine sobre los estafadores con quienes Lisa se conectó en línea. «Cuando papá murió fue cuando de verdad atacaron duro». Pronto, Lisa se vio inmersa en un remolino de relaciones cibernéticas. Luego, comenzaron a llegar los pedidos de dinero: miles de dólares para ayudar con los gastos escolares de un niño y dinero para pagar por el servicio de Internet. Durante un viaje del 4 de Julio, Christine fue testigo del grado de obsesión de su madre, quien se alejaba constantemente del grupo para comunicarse con estos desconocidos. «Y después me di cuenta de que no le quedaba dinero en sus ahorros», dijo Christine.

Su madre vendió objetos valiosos y hasta pidió un préstamo sobre el título de su auto. Cuando Christine trató de intervenir, se pelearon. «Cualquier cosa que le dijera, ella respondía que yo estaba loca, que estaba tratando de impedir que ella conociera a su amor, que yo estaba tratando de controlarla», recuerda Christine. Una inspección de sus recibos reveló que en el transcurso de varios meses Lisa había enviado al menos \$120,000 a delincuentes en Internet.

FICHA DEL O LA EDUCADORA VIII

2. Sexting

- El Equipo de fútbol

Josué, de 14 años, recibió una invitación para agregar a Leslie, una chavala muy guapa que aparentaba ser de la misma edad. Cuando aceptó comenzaron a chatear hasta ser amigos. La única forma de comunicación entre ellos eran los mensajes de Facebook. Hacían juegos mientras charlaban hasta que un día Leslie propuso que intercambiaran fotos sin ropa.

Josué dudó, pero Leslie le prometió que, en cuanto recibiera la foto de Josué, enviaría la propia. Al cabo de un rato, la foto de Josué, sin playera y haciendo cara sexy estaba enviada, ahora tocaba a Leslie.

La foto no llegó de regreso, por el contrario, Leslie empezó a subir de tono el juego pidiéndole a Josué una foto completamente desnudo. Josué se volvió a negar, pero ante la promesa de Leslie de enviar la suya, también sin ropa, accedió a enviar una foto mostrando sus genitales.

Una vez enviada la fotografía, ella se burló de él diciéndole que no le iba a mandar nada y que, si él no accedía a mandar más fotos, publicaría la que tiene ante todos sus contactos.

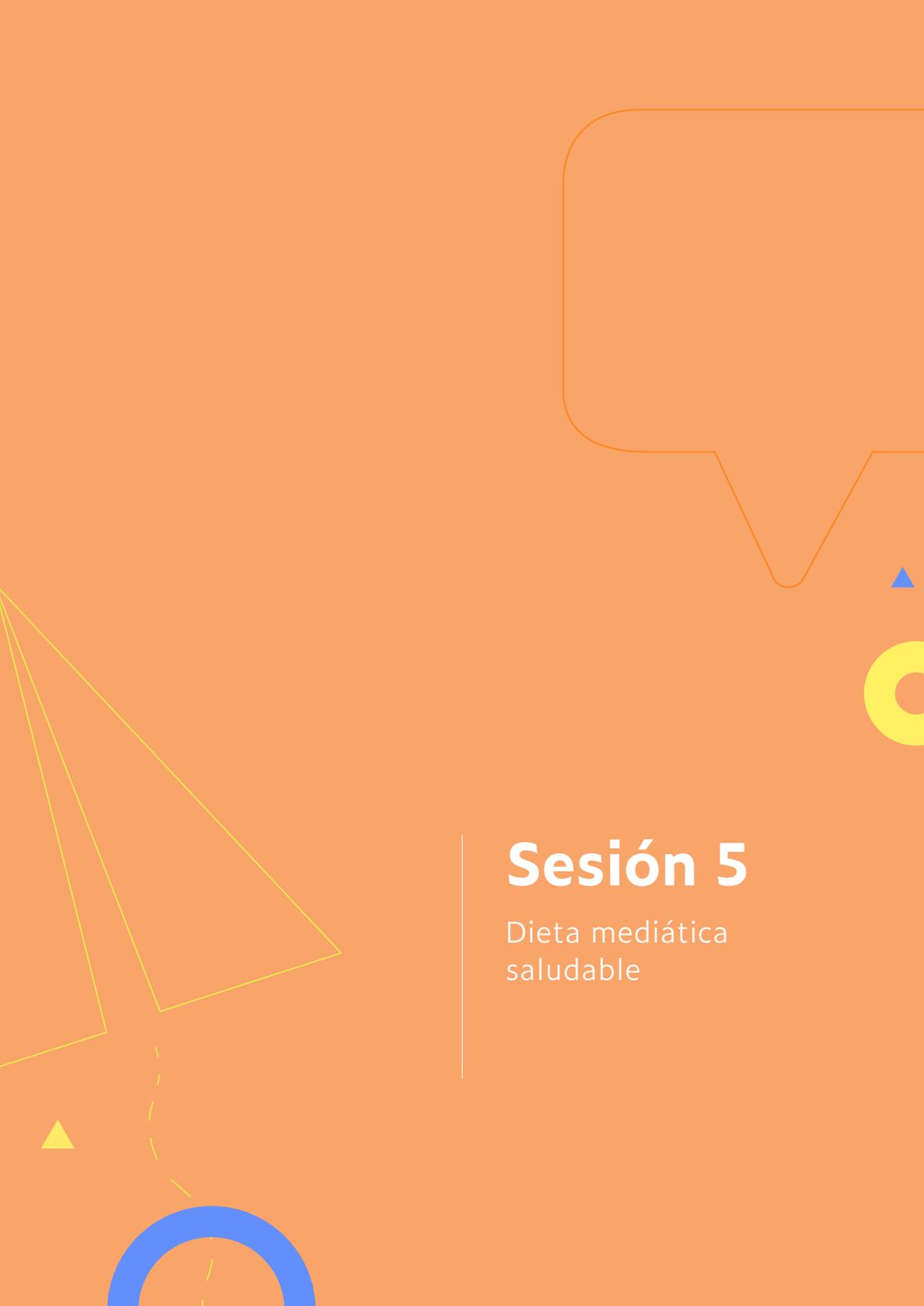
Josué asustado recibió información en la escuela y se acercó a un capacitador de Fundación en Movimiento, A.C. El caso fue investigado y se comprobó que el perfil de «Leslie» había realizado las mismas acciones con 7 jóvenes de la misma escuela, pertenecientes al mismo equipo de fútbol. Sospecharon del entrenador de fútbol, a quien bloquearon y denunciaron en Facebook, así terminaron las amenazas.

FICHA ALUMNADO 7

- Tras la lectura de cada frase piensa qué o a quiénes pones en riesgo cuando publicas datos en Internet, de manera consciente o inconsciente.

Quiénes podrían utilizar tus datos en tu perjuicio: personas, empresas o ambas

Lo que publicas	Qué o quiénes están en riesgo	Empresas	Personas
Una foto de tu casa o sus alrededores			
Envías tu identificación por WhatsApp u otra red			
Compartes la contraseña de wifi o de una plataforma <i>streaming</i>			
Publicas la ubicación en un aeropuerto			
Publicas la ubicación en un restaurante o tienda			
Cuando publicas los datos de una actividad de entrenamiento (bicicleta, caminata)			
Publicas un video de una fiesta			
Compartes una foto de una amiga			
Cuando en el perfil aparecen otras personas en tu foto			
Cuando envías una foto comprometida a otra persona			



Sesión 5

Dieta mediática
saludable

SESIÓN 5: Dieta mediática saludable

Dimensión: Contenidos y Descargas

Objetivos:

- Reconocer la producción y propiedad intelectual (Buenas prácticas).
- Comprender cómo se aplican y respetan los derechos de autor (Digcomp).
- Analizar, interpretar y evaluar críticamente los datos, la información y el contenido digital (Digcomp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora enseña el plato de comida saludable diseñado por expertos en nutrición de la Escuela de Salud Pública de Harvard, que aparece en la Ficha del o la Educadora IX.

Debe presentar el plato identificando los grupos de alimentos y los porcentajes de ingesta diarias y reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿por qué es recomendable que las personas tengan una dieta saludable?

Al terminar, el o la educadora pide al alumnado que se organice en pequeños grupos y entrega la Ficha Alumnado 8. En la actividad se reflexiona sobre la idea de una dieta saludable en el consumo mediático.

Tiempo: 30 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora IX, Ficha Alumnado 8.

Edad preferente: 12-14 años

2. El o la educadora reparte las tarjetas que aparecen en la Ficha del o la Educadora X sobre prácticas adecuadas en el uso de la información

y los contenidos. Son frases divididas en dos partes. Una parte en cada tarjeta. El o la educadora indicará a los y las participantes que busquen

entre los y las compañeras la pareja correspondiente a su tarjeta. Cada pareja pegará la frase completa en la pizarra o pared. Cuando estén todas las frases se discute sobre la frecuencia con la que verifican la información en sus contenidos y su importancia en su propia dieta informativa.

Tiempo: 10 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora X

Edad preferente: 12-14 años

3. El o la educadora entrega la Ficha Alumnado 9 y pide que recorten y plieguen el comecocos de papel como aparece en las instrucciones. En esta actividad se trabajan principios sobre el respeto de los derechos de autor y se

recomienda que se juegue en parejas.

Tiempo: 10 minutos

Recursos: Ficha Alumnado 9, tijeras

Edad preferente: 12-14 años



Recomendaciones para el o la educadora

En esta sesión es recomendable que el o la educadora incida en que, así como nos alimentamos para tener un cuerpo sano, la información a la que accedemos debe ayudar a aumentar nuestro capital simbólico. Si somos lo que comemos, somos también lo que vemos, escuchamos y leemos.

La representación del mundo, así como la opinión y la escala de valores, también se nutre de las representaciones mediáticas; de ahí la importancia de pensar en tener una dieta de consumo mediático, así como del desarrollo del pensamiento crítico frente al contenido al que accedemos.

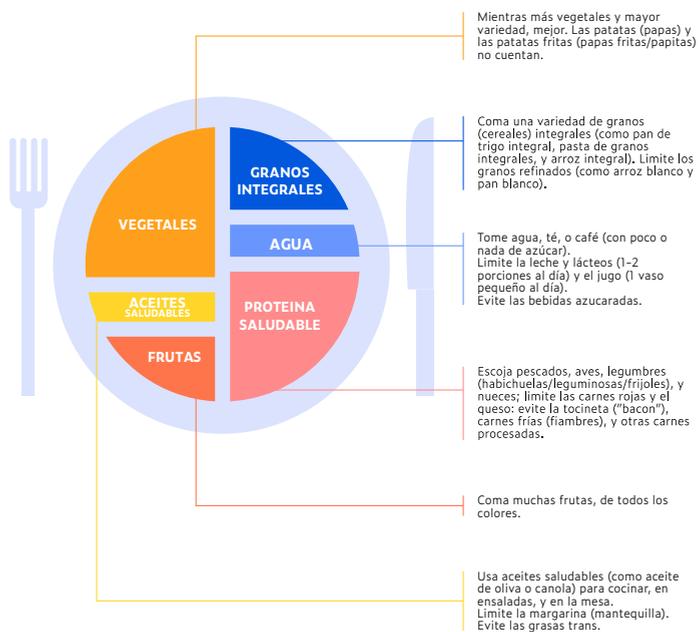


Finalmente, en esta sesión se indican algunas pautas para respetar los derechos de autor. Es importante que la reflexión sobre el respeto a la autoría se acompañe de una reflexión sobre la función social del conocimiento y el derecho de las personas a informarse y conocer, libremente, los avances del conocimiento en todas las áreas. Al respecto, es conveniente ampliar la información sobre el derecho a compartir en la era digital, que ha publicado la organización Artículo 19 en el 2013.³

³ Artículo 19. (2013). *El Derecho a Compartir: Principios de la Libertad de Expresión y los derechos de propiedad intelectual en la Era Digital*. <https://www.article19.org/data/files/medialibrary/3716/13-04-23-right-to-share-SP.pdf>

FICHA DEL O LA EDUCADORA IX

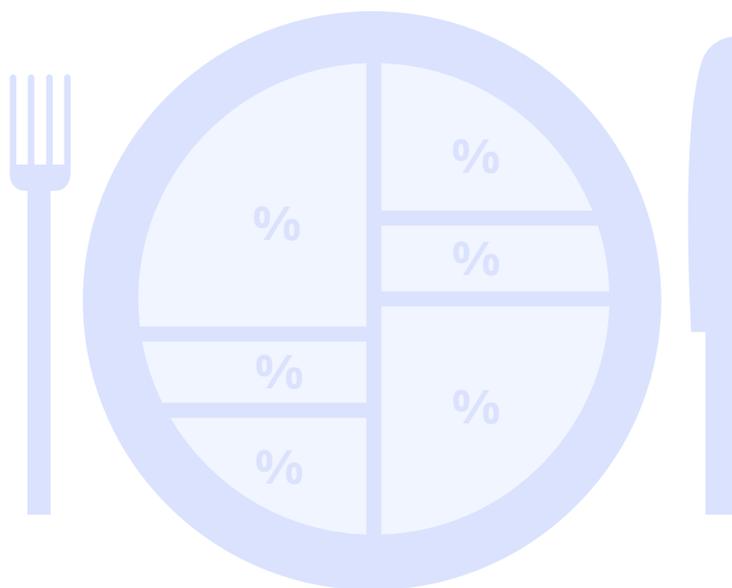
EL PLATO PARA COMER SALUDABLE



Rediseño del diagrama *El plato para comer saludable* de la Escuela de Salud Pública de Harvard

FICHA ALUMNADO 8

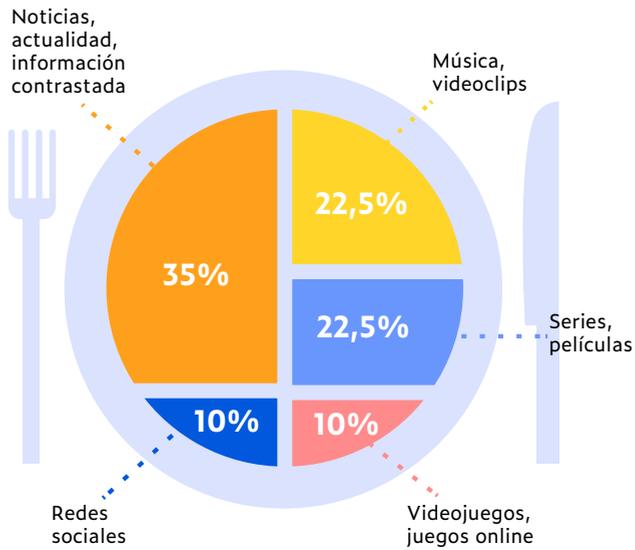
- Ahora piensa que consumimos diariamente información a través de Internet y los dispositivos móviles. ¿Cómo sería una dieta saludable en relación a los contenidos y la información a la que accedemos? ¿Cuánto debemos consumir de información, música, series, videojuegos, entretenimiento? Si las patatas fritas no son saludables, en el consumo de información, ¿cuáles serían los contenidos perjudiciales? ¿Qué contenidos se considerarían «insanos»? ¿Qué tipo de contenidos son convenientes consumir en mayor medida?





SOLUCIONARIO - FICHA ALUMNADO 8

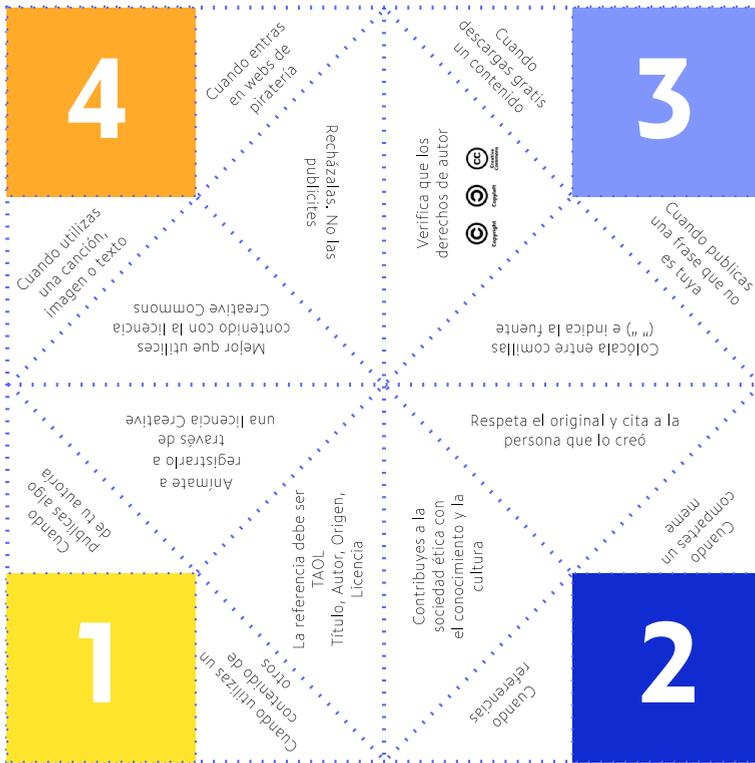
I. Nuestra dieta mediática - EJEMPLO -

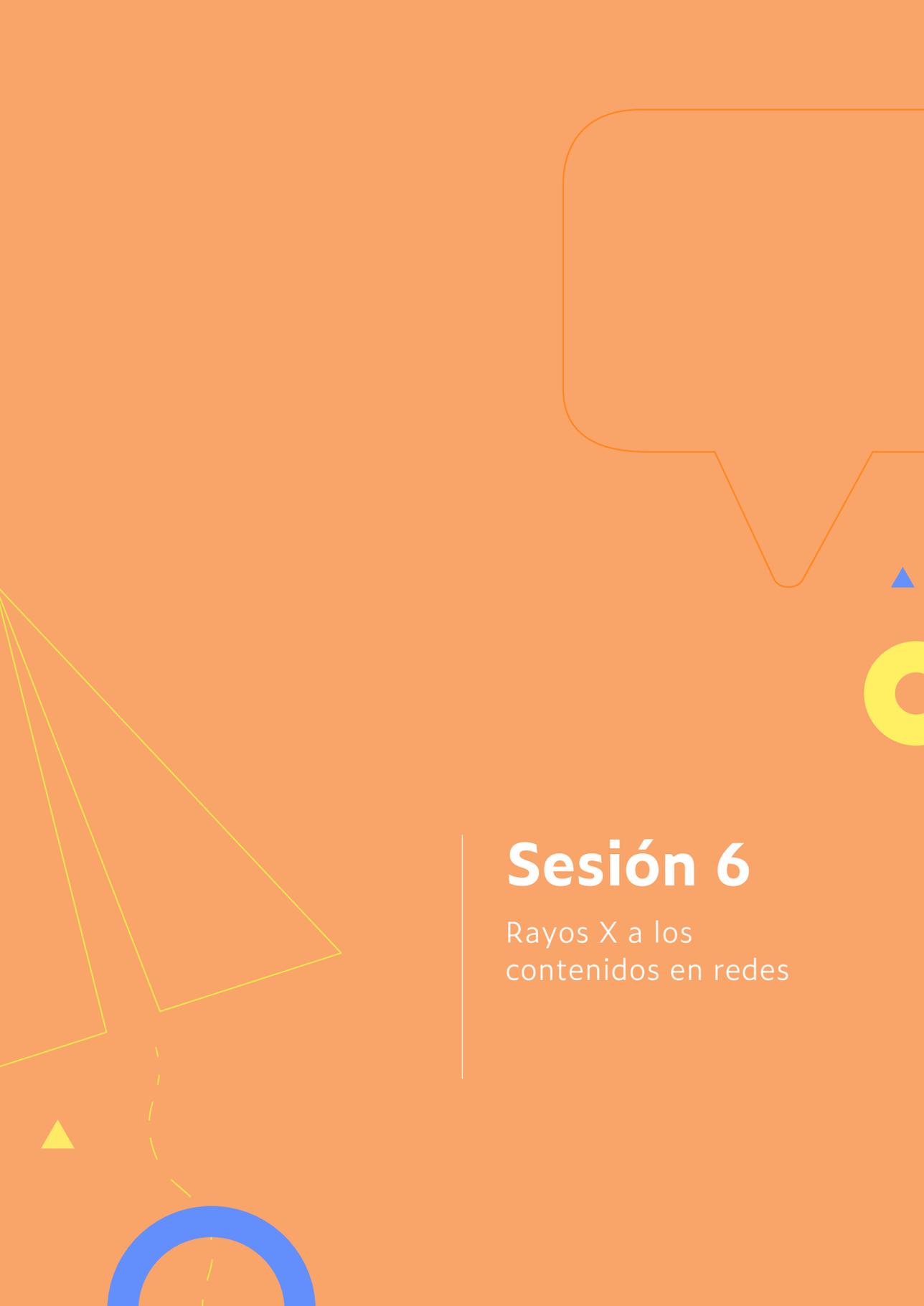


FICHA DEL O LA EDUCADORA X

Primera parte de la frase	Segunda parte de la frase
Verifica la fuente	Cerciórate de la fuente, no solo de su fiabilidad sino de su sesgo ideológico y los objetivos de su marca
Ante un titular impactante o sensacionalista	Lee más allá del titular. Lee la nota y pregúntate sobre su credibilidad
La biografía del autor o la autora es importante	Busca si el autor o autora es real o ficticia. Consulta sobre su perfil y seguidores
Lo datos importan	Verifica que los datos son fiables. Busca en otras fuentes.
El lugar y la fecha importan	Muchos de los bulos y las noticias falsas son cadenas de mensajes que van cambiando personajes y acontecimientos, pero siempre buscan generar miedo o rechazo.
Ante la duda, pregunta a	Una persona experta. Siempre puede darte más opciones para comprender la temática.
Cuidado con los prejuicios	Tus prejuicios, estereotipos o creencias pueden alterar la realidad o permitir que sea más fácil tu manipulación

FICHA ALUMNADO 9





Sesión 6

Rayos X a los
contenidos en redes



SESIÓN 6: Rayos X a los contenidos en redes

Dimensión: Contenidos y Descargas

Objetivos:

- Reconocer la producción y propiedad intelectual (Buenas prácticas).
- Comprender cómo se aplican y respetan los derechos de autor (Digcomp).
- Analizar, interpretar y evaluar críticamente los datos, la información y el contenido digital (Digcomp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora entrega la Ficha Alumnado 10 que habla sobre el análisis de contenido de la información, a través del símil del etiquetado de los productos alimenticios.

El alumnado debe leerlo de manera individual.

Tiempo: 5 minutos

Recurso: Ficha Alumnado 10

Edad preferente: 15-17 años



2. En pequeños grupos entrega las imágenes que aparecen en la Ficha del o la Educadora (XI) y solicita a los y las participantes que analicen las fotografías e identifiquen las estrategias que se utilizan para mostrar valores y antivalores, teniendo como guía las preguntas que se

sugieren en la ficha⁴. A cada grupo le corresponderá un grupo de imágenes.

Tiempo: 25 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora XI

Edad preferente: 15-17 años



⁴ Fuente: Junta de Extremadura. (2016). *Esteriotipos y lenguaje sexista en la red para Educación Secundaria*. https://emtic.educarex.es/nativos-digitales_materiales/secundaria/esteriotipos/guia_ES11_esteriotipos_y_lenguaje_sexista_en_la_Red.pdf



3. El o la educadora plantea la temática de la desinformación y las noticias falsas a partir de la imagen que aparece en la Ficha del o la Educadora XII.

Luego expone la Ficha del o la Educadora XIII invitando a que los y las participantes ubiquen en el árbol los siguientes conceptos de manera intuitiva.

Prejuicios	Raíces
Miedos	Raíces
Desconfianza en los medios tradicionales	Raíces
Intereses económicos, sociales y/o políticos	Raíces
Inmediatez de la información	Tronco y ramas
Plataformas interconectadas	Ramas
Noticias falsas	Frutos
Desinformación	Frutos
Discursos de odio	Frutos

El o la educadora procura ir guiando en colocar los conceptos en el lugar que les corresponde, como se indica en la tabla que solo conoce el o la educadora. Se puede imprimir previamente las frases o escribirlas en la pizarra.

Tiempo: 20 minutos

Recursos: Ficha del o la Educadora XII, Ficha del o la Educadora XIII.

Edad preferente: 15-17 años



Recomendaciones para el o la educadora

En esta sesión, se continúa con la idea de una dieta mediática saludable, sobre todo en lo que se refiere a las representaciones sociales presentes en los contenidos. Es conveniente que el alumnado identifique la ideología y los valores que están presentes en todos los productos mediáticos, sin excepción. Así mismo, es importante que los y las participantes reconozcan los mecanismos que utilizan los medios para llamar su atención y para representar los valores, a través de elementos simbólicos y estéticos como por ejemplo el color.

Las actividades 2 y 3, quizás, necesiten más tiempo para ser desarrolladas dependiendo de la edad y del conocimiento previo de los conceptos por parte del alumnado.

En este caso, para la selección de cuentas de Instagram (Ficha del o la Educadora XI), se ha tenido en cuenta, por un lado, el número de followers. Cristiano Ronaldo (413M followers) y Kylie Jenner (319M followers) son, después de la cuenta propia de Instagram, las personas con más followers a nivel mundial (Social Blade, 2022⁵). Por otro, también se han elegido las cuentas de personas que son más conocidas a nivel español y entre el público más joven, que en este caso son la actriz Ester Expósito (28,9M followers) y el actor Manu Ríos (10,8M followers). De todas maneras, es importante señalar que esta actividad es adaptable a otros perfiles de Instagram o de otra aplicación parecida, y que el o la educadora puede elegir el perfil o el contenido a utilizar.

⁵ Fuente: Social Blade. (2022). *Top 50 Most Followed Instagram Business / Creator Accounts (Sorted by Followers Count)*. <https://socialblade.com/instagram/top/50/followers>

FICHA ALUMNADO 10

El etiquetado de los contenidos

Solemos verificar el etiquetado para saber si un elemento es saludable o no. Vemos los ingredientes, la procedencia y niveles de azúcares añadidos, grasas saturadas, sal, etc. Sin embargo, con ciertos productos, la información lleva a confusiones, no es clara o directamente es engañosa.

Lee el siguiente extracto de una nota de prensa sobre el tema:

PRODUCTOS DE SUPERMERCADO QUE PARECEN SALUDABLES Y NO LO SON

Bebidas vegetales, mermeladas «zero», margarinas o mueslis se venden como si fueran beneficiosos para el organismo, pero los nutricionistas recomiendan mantenerse alejados de ellos. Aquí te explicamos por qué.



«Sin azúcar», «desnatado», «vegetal», «light» o «bajo en grasa» son algunos de los reclamos que usa el marketing alimentario para intentar vendernos cosas que nos hagan sentir los seres humanos más sanos sobre la faz de la tierra. Pero la realidad tiene poco que ver con lo

FICHA ALUMNADO 10

que promete la industria, y las falsas bondades de estos productos se ajustan aún menos a la realidad (lo que no impide que se sigan usando como reclamo) [...]

Juan Revenga propone una primera criba rápida para identificar estos saludables de *pego/ete*, sencilla y bastante definitiva: si van cargaditos de referencias «buenrollistas», mal asunto. «Es muy sospechoso que un alimento necesite 'gritar' lo bueno que es. Las mejores elecciones en el terreno alimentario -aquellas que se pueden encontrar de forma típica en cualquier puesto de un mercado- jamás hacen referencia su riqueza en omega tres, hierro, calcio, L. Casei inmunitas y ese tipo de cosas. Cuanto más marketing de salud hay implicado en un alimento, menos confío en él», zanja con contundencia.

Algo similar al etiquetado de los productos sucede con la información que se trasmite a través de medios de comunicación tradicionales y nuevos. Necesitamos identificar la fiabilidad de la fuente, así como la ideología que busca transmitir.

FICHA DEL O LA EDUCADORA XI

Contenidos en plataformas digitales (*Netflix, HBO, Disney +, Amazon Prime...*)



FICHA DEL O LA EDUCADORA XI

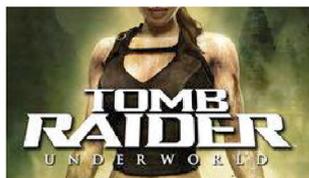
Contenidos de las plataformas digitales:

Preguntas posibles para la reflexión

1. ¿Reconoces estas imágenes? ¿Quiénes son? ¿A qué película, serie, etc. pertenecen?
2. ¿Cómo las describirías? ¿Hay alguna semejanza entre ellas? ¿Dirías que todas ellas siguen un mismo patrón?
3. ¿A qué tipo de público crees que están dirigidas principalmente? ¿Por qué?
4. ¿Cuál es su objetivo / sus objetivos? ¿Qué tipo de mensaje transmiten?
5. ¿Te identificas con alguna de estas imágenes? ¿Por qué?
6. ¿Crees que son una representación fiel de la vida diaria de la mayoría de las personas?
7. ¿Crees que representan de manera fiel la diversidad que existe hoy en día en nuestra sociedad?
8. ¿Crees que estas imágenes influyen en la moda, las formas de vestir y en cómo se muestran los y las adolescentes y jóvenes? ¿Y en los gustos y en las aficiones? ¿Por qué?
9. ¿Crees que influyen en ti? ¿Por qué?

FICHA DEL O LA EDUCADORA XI

Contenidos en los videojuegos o juegos online
Videojuegos



FICHA DEL O LA EDUCADORA XI

Juegos online:

Preguntas para guiar la reflexión

1. ¿Identificas todos estos juegos? ¿Hay diferencias entre ellos? ¿Cómo los clasificarías?
2. ¿Estás familiarizado con los términos *single-player*, *multi-player* o *massive multiplayer*? ¿Qué significan y cuál crees que es su objetivo?
3. ¿Cómo son las imágenes que aparecen en las portadas o en las capturas de estos juegos?
4. ¿Te sientes identificada o identificado con estas imágenes?
5. ¿Crees que estas imágenes influyen en la moda, las formas de vestir y en cómo se muestran los y las adolescentes y jóvenes? ¿Y en los gustos y en las aficiones? ¿Por qué?
6. ¿Crees que influyen en ti? ¿Por qué?
7. ¿Crees que ese tipo de rasgos define a las personas que tú conoces? ¿Con qué rasgos describirías a cada uno y una de tus compañeras del colegio o a cada uno y una de tus educadoras?
8. ¿Cómo está representada la mujer? ¿Y el hombre?
9. ¿Por qué crees que se da este fenómeno en la representación visual de la imagen de mujeres y hombres? ¿Qué finalidad tendrá? Explica brevemente tu punto de vista.
10. La mayoría de los usuarios/jugadores son hombres. ¿Crees que los juegos influyen en sus deseos, afinidades y aficiones? ¿Crees que los juegos están pensados para un imaginario masculino? ¿Por qué?
11. La mayoría de estas imágenes están hechas por hombres. ¿Crees que serían diferentes si las hubieran diseñado mujeres? ¿Por qué?

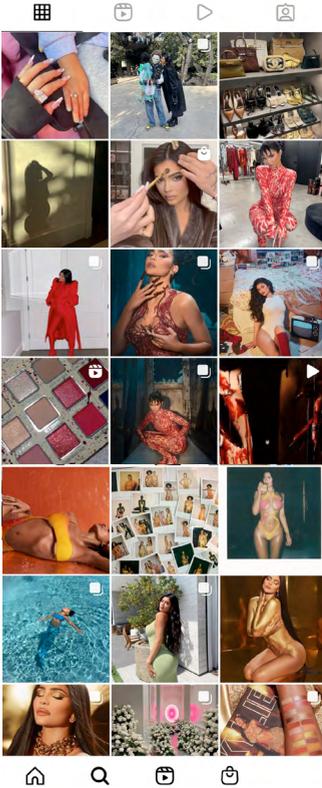
FICHA DEL O LA EDUCADORA XI

← **kyliejenner** ✓



6.822 Posts
319M Followers
81 Following

Kylie
@kyliecosmetics @kylieskin @kylieswim @kyliebaby
kyliecosmetics.com/

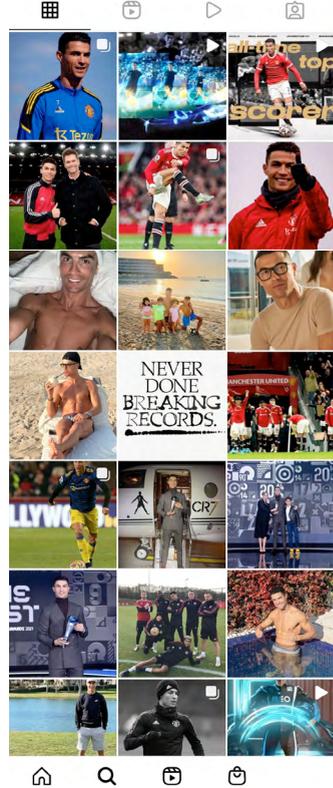


← **cristiano** ✓



3.264 Posts
413M Followers
504 Following

Cristiano Ronaldo
www.cristianoronaldo.com/



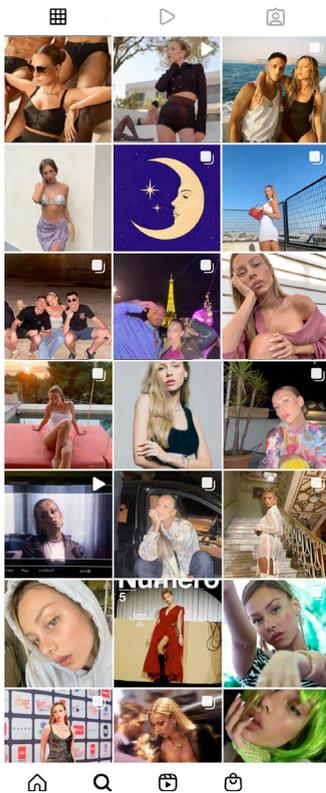
FICHA DEL O LA EDUCADORA XI

← **ester_exposito** ✓



220 Posts **28,9M** Followers **606** Following

Ester 🌙
 Actor
 @antonio_abeledo
 de aquellas que hicieron de la vida este rincón sensible, luchador, de piel suave y tierno corazón guerrero ♡
 See translation

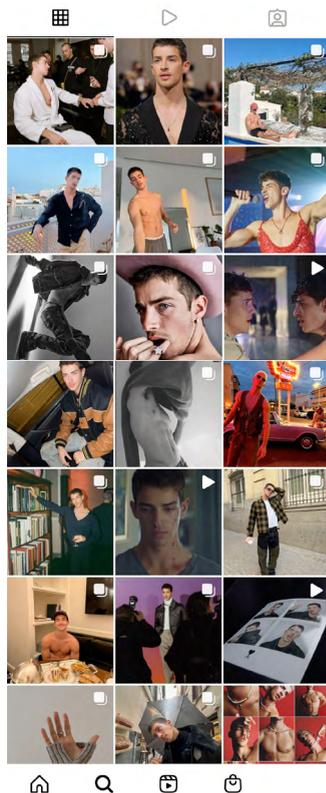


← **manurios** ✓



261 Posts **10,8M** Followers **398** Following

Manu Rios
 moving in different spaces



FICHA DEL O LA EDUCADORA XI

Contenidos en perfiles de Instagram

Instagram: preguntas para guiar la reflexión

1. ¿Reconoces estas cuentas? ¿Sabes quiénes son? ¿Te gustan?
2. ¿Qué adjetivos utilizarías para describirlas? ¿Utilizarías los mismos adjetivos para todas ellas? Si no, ¿cuál sería la diferencia y por qué?
3. ¿Crees que ese tipo de rasgos define a las personas que tú conoces? ¿Con qué rasgos describirías a cada una de tus compañeras del colegio o a cada una de tus educadores y educadoras?
4. ¿Te sientes identificada o identificado con esas imágenes?
5. ¿Crees que estas imágenes son una representación fiel de la vida real de la mayoría de las personas?
6. ¿Crees que estas imágenes influyen en la moda, las formas de vestir y en cómo se muestran los y las adolescentes y jóvenes? ¿y en los deseos y las ambiciones de los jóvenes? ¿Por qué?
7. ¿Crees que influyen en ti? ¿Por qué?
8. ¿Crees que un *like* tuyo influye en la vida de estas personas? ¿Cómo? Explica brevemente tu punto de vista.
9. ¿Crees que consiguen algún tipo de ganancia con este tipo de publicaciones?
10. Ahora piensa en tu cuenta de Instagram y en la de tus amigas/ amigos más cercanos (o de alguna otra red social). ¿Crees que se parecen a estas cuentas? ¿Por qué? Si no se parecen, ¿preferirías que se pareciesen?

FICHA DEL O LA EDUCADORA XII

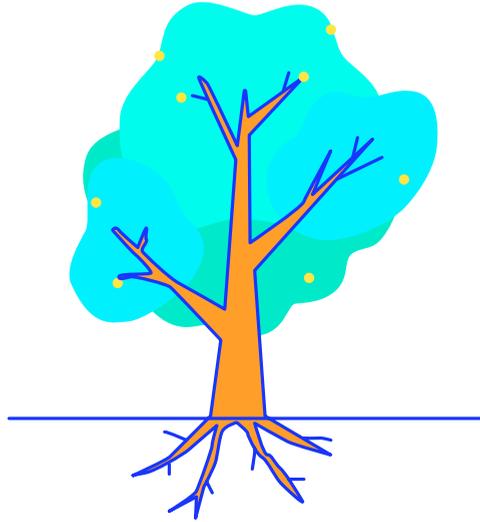


Walt Disney. (1937). *Blancanieves y los siete enanitos*.

Las noticias falsas y la desinformación pueden verse como una manzana envenenada que se nos ofrece. Como en el cuento de Blanca Nieves, los medios de comunicación, tradicionales y nuevos, se presentan como inofensivos ante nosotros. En la mayoría de los casos neutrales. Ni de izquierdas ni de derechas. O en algunos casos, como ciudadanos indignados o comprometidos. Nos ofrecen la información como la descripción objetiva de la realidad. Nos dicen que ni las imágenes ni los datos mienten. Que lo están viviendo en directo.

Sin embargo, ¿es todo verdad? ¿Es objetiva la información?
¿Mienten o no las imágenes? ¿Son objetivos los datos?

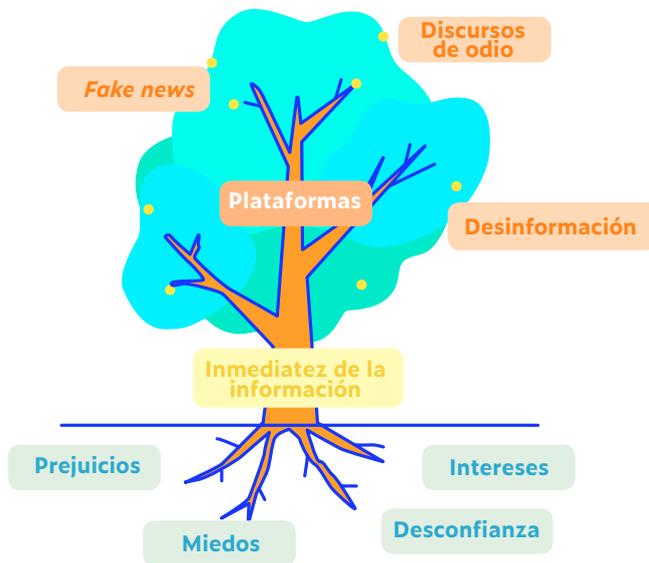
FICHA DEL O LA EDUCADORA XIII

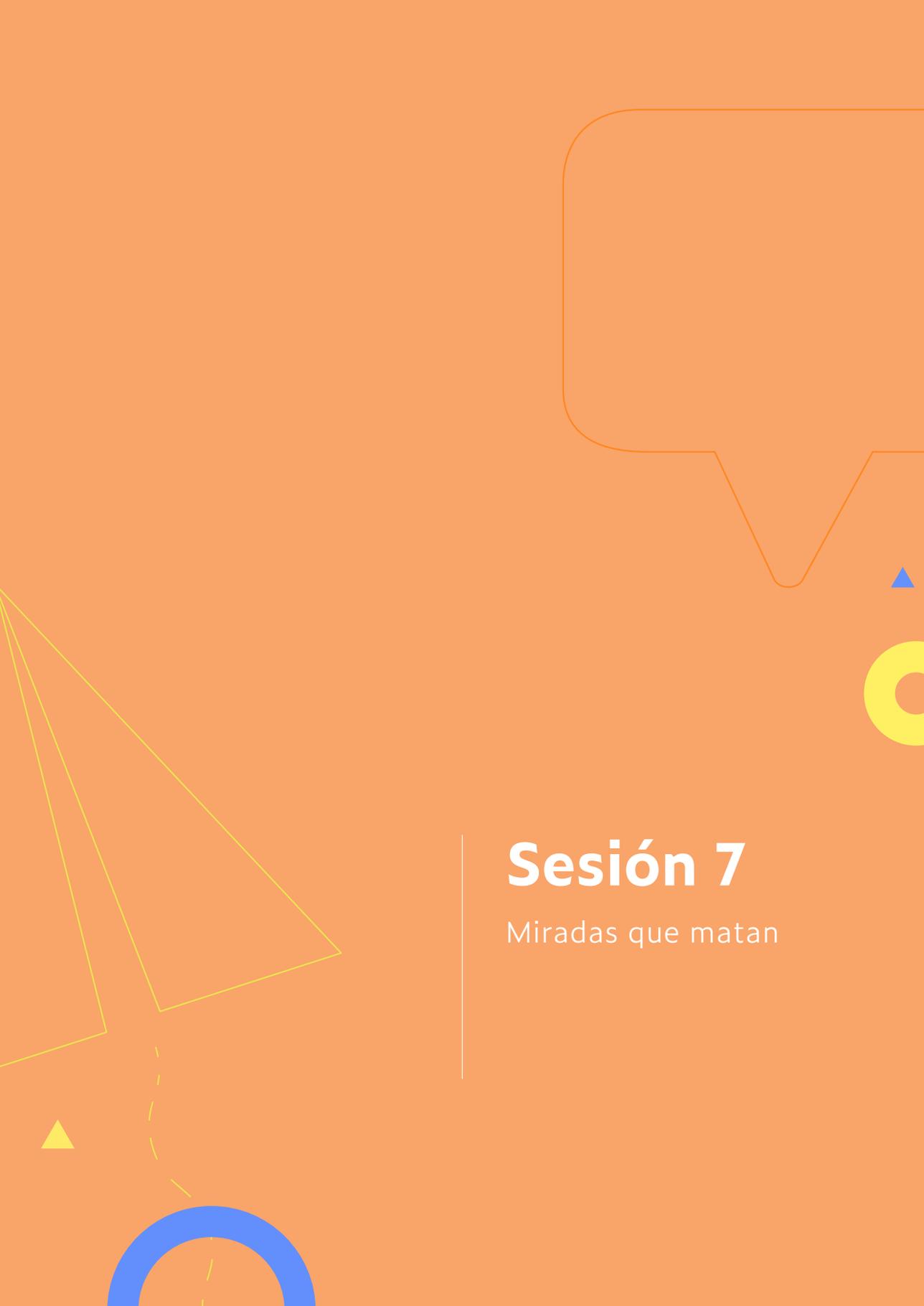


- Prejuicios
- Miedo
- Desconfianza en los medios tradicionales
- Intereses económicos, sociales y/o políticos
- Inmediatez de la información
- Plataformas interconectadas
- Noticias falsas
- Desinformación
- Discursos de odio



SOLUCIONARIO - FICHA DEL O LA EDUCADORA XIII





Sesión 7

Miradas que matan

SESIÓN 7: Miradas que matan

Dimensión: Publicaciones

Objetivos:

- Expresar sus pensamientos respetando las ideas, creencias y opiniones de las demás personas (Buenas prácticas).
- Crear contenidos respetando los derechos humanos y la dignidad de las personas (MIL).
- Entender cómo usar y compartir información protegiéndose a sí mismo y misma y a los demás (Digcomp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora consulta al alumnado si recuerdan la historia de Luna, voluntaria de la Cruz Roja que el 20/05/2021 fue noticia en todo el mundo. Expone la foto de la Ficha del o la Educadora XIV. Se realiza un diálogo informal, a partir

de la lluvia de ideas de los y las participantes sobre el acontecimiento.

Tiempo: 10 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora XIV

Edad preferente: 15-17 años

2. Se organiza al alumnado en equipos de trabajo para que cada uno analice, a modo de estudio de caso, el caso de Luna, la voluntaria que abrazó a Adou. Para ello, se entregarán cuatro diferentes noticias que se encuentran en la Ficha del o la Educadora (XV). Se entrega una a cada equipo. En grupo analizarán la noticia en base

a las preguntas guía sobre los acontecimientos clave del caso de la Ficha Alumnado 11.

Tiempo: 30 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora XV, Ficha Alumnado 11

Edad preferente: 15-17 años



3. El o la educadora, con el grupo completo, establece un debate sobre la mirada que cada medio de comunicación hizo de la noticia.

¿Por qué el mismo acontecimiento se describe de forma diferente?

Teniendo en cuenta la historia de Luna, ¿qué piensas de esa frase de los periodistas que dice «*mi trabajo es solo informar*»?

Tiempo: 10 minutos

Recursos: Las preguntas y la frase escrita o proyectada en la pizarra

Edad preferente: 15-17 años



Recomendaciones para el o la educadora

En esta sesión se pretende que los y las participantes identifiquen cómo se puede deshumanizar o humanizar a las personas a través de las publicaciones, bien sea en medios institucionalizados como en redes sociales. Por ello, es importante que, en los debates, la mirada se centre en los valores e ideologías que están detrás de las publicaciones.

FICHA DEL O LA EDUCADORA XIV



[Luna la voluntaria de la Cruz Roja](s.f) <https://www.rtve.es/noticias/20210524/abdou-senegales-abrazo-luna-jamas-olvidare-su-gesto/2092720.shtml>

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

NOTICIA 1

Luna, trabajadora de Cruz Roja que abraza a un exhausto inmigrante

Luna, trabajadora de Cruz Roja que abrazó y consoló a un inmigrante exhausto en Ceuta, España, cuya fotografía le ha dado la vuelta al mundo.

La joven Luna, trabajadora de la Cruz Roja, se convirtió en protagonista de una jornada trágica en plena crisis migratoria en Ceuta, España. Fue captada mientras abraza a un migrante agotado que llora desconsolado mientras ella le ofrece agua para beber.

Vivimos en un país en el que hay gente como ella...LUNA. Un país que ayuda y abraza.

Pero vivimos en un país en el que hay una panda de desgraciados que la han acosado de tal manera que ha tenido que cerrar su cuenta de Twitter. #OrgulloLuna#MásComoElla pic.twitter.com/iQPjChhGUc

Ana Pastor 🇪🇸 (@_anapastor_) May 19, 2021

Ella: es una joven mostoleña de 20 años es de raza blanca y tiene el cabello castaño. Viste un chaleco de la Cruz Roja montado en una camiseta blanca, además de que porta pulseras y gafas a la moda.

Él: Es un hombre de raza negra. Viste bermudas rosas y playera sin mangas. Su ropa está sucia y aún húmeda porque recién cruzó la frontera nadando.

Extraños que se funden en un abrazo

Un abrazo entre dos extraños. Seres totalmente diferentes pero iguales, unidos por la desesperanza y por humanidad. Él se aferra a ella como a la cuerda que se arroja para evitar que te lleve el río.

Desde el martes, una ola de inmigrantes cruzó la frontera de Marruecos y llegó nadando a Ceuta. Sin pensarlo, se lanzaron al mar en busca de una mejor vida, aunque algunos de ellos ni siquiera sabían nadar.

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

Luna en Twitter:

«No creo en ningún Dios pero estoy segura de que si viviera las situaciones que ha vivido esta gente lo haría».

Y justo fue en las redes sociales, donde las reacciones no se hicieron esperar.

Con este equipo siempre. @CruzRojaEsp #orgulloLuna
#voluntariospic.twitter.com/gCRsuvNoDw

jose manuel atencia (@jmatencia) May 19, 2021

En medio del fango siempre hay una flor. Gracias.

pic.twitter.com/IXAd2H7rSn

Ska-p (@skapoficial) May 18, 2021

Conocida en twitter como «Hija del camino», le llovieron los mensajes, aunque no todos de manera positiva.

Después de los últimos acontecimientos creo que lo de @linux892 no era un abrazo, estaba abusando de un pobre inmigrante.

Quería que le comiese las tetas.

— 🍷🚬❤️🍸 Dra Amor, CRIS DE FECCA 🍸❤️🚬💩
(@Bragasdazucar) May 19, 2021

Desde que llegó a la Ciudad Autónoma de Ceuta, la estudiante en prácticas de un ciclo superior de Integración Social, se enroló como voluntaria en Cruz Roja, donde actualmente colabora.

¿Qué quiere decir crisis migratoria?

Una crisis migratoria es una dificultad con dimensiones de migración, es decir, que puede generar movimientos de población dentro o fuera de las fronteras de un país.

¿Cuáles son las causas de la crisis migratoria?

El desplazamiento de un país a otro, no es más que una respuesta a múltiples motivos que tienen su origen en diferentes causas sociales, políticas, económicas y ambientales. El desempleo y la falta de bienestar social, o la recesión e inestabilidad económica.

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

Ella se llama Luna. Precioso nombre para un gran ser humano. La han acosado, insultado la gentuza del odio, por ser así: inmensa. Me identifico con ese abrazo de acogida. La mayoría de este país es ella. #OrgulloLuna pic.twitter.com/i7H7otdRmc

— Pilar Cancela/ ❤️ (@PiliCancela) May 19, 2021

- Tvazteca. Luna, trabajadora de cruz roja que abraza a un exhausto inmigrante.

Referencia:

Engels, A. (19 de mayo 2021). Luna, trabajadora de Cruz Roja que abraza a un exhausto inmigrante. *Tvazteca*. <https://www.tvazteca.com/aztecanoticias/luna-trabajadora-de-cruz-roja-abraza-a-exhausto-inmigrante-ead>

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

NOTICIA 2

La historia de Abdou, el senegalés que abrazó a Luna: «Jamás podré olvidar su gesto»

Su abrazo con Luna Reyes, trabajadora de la Cruz Roja, tras llegar a nado a la playa del Tarajal se ha convertido en todo un símbolo de la crisis migratoria de Ceuta. De ella conocimos su testimonio, pero **de él solo se supo que era senegalés y que había sido devuelto a Marruecos tras cruzar la frontera**. Ahora un equipo de Radiotelevisión Española ha podido hablar con Abdou y conocer su historia.

Tiene 27 años y se encuentra actualmente en Casablanca. Se ha reencontrado por videollamada con Luna por primera vez desde el abrazo y, emocionado, le ha agradecido lo que hizo por él. **«Jamás podré olvidar su gesto»**, ha asegurado. Cuenta que le gustaría volver a verla para agradecerle personalmente su gesto con él. **No entiende** los ataques machistas y racistas que recibió Luna tras hacerse viral su abrazo. «Ella solo hizo su trabajo. Me reconfortó, me ayudó, fue un gesto humano», dice.

Lleva cuatro años malviviendo en Marruecos y ya había intentado cruzar la frontera junto a su hermano en otras ocasiones. En cuanto supo que la semana pasada el reino alauita abría sus fronteras no lo dudaron y caminaron desde Tánger a Castillejos, en la frontera con Ceuta, durante toda una noche, «desde las 7 de la tarde a las 6 de la mañana del día siguiente», rememora.

«No tenía miedo a morir»

El último paso lo hicieron a nado, cruzando durante 20 minutos el espigón fronterizo en la playa del Tarajal. Él llegó exhausto y desesperado a la playa ceutí en la que se concentraban decenas de migrantes recién llegados, y rompió a llorar cuando vio que su hermano estaba inconsciente. A día de hoy todavía no sabe nada de él, y le ha pedido a Luna que averigüe si está vivo.

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

Abdou y su hermano son huérfanos. Vivían en Senegal con su abuela, pero decidieron emigrar porque lo que él sacaba como albañil no daba para mantenerles. Marruecos era un paso previo a España, donde sueña con llegar algún día «para empezar una nueva vida, una vida digna». Su otro sueño es ver jugar algún día a su equipo, el Barça.

«No tenía miedo a morir», dice. Ni él, ni las otras personas que conoció en su intento de cruzar la frontera. Tras su larga travesía enfermó. Ahora está cansado y tose frecuentemente.

El testimonio de Luna: «Ese abrazo fue su salvavidas»

En la playa del Tarajal le ayudó Luna, de 20 años y de Móstoles.

«Lloraba, le tendí la mano y me abrazó», contaba en una entrevista exclusiva a RTVE.es. «Se pegó a mí como una lapa. **Ese abrazo fue su salvavidas**», decía emocionada: «Me hablaba en francés y enumeraba con los dedos de la mano. Yo no entendía nada, pero estoy convencida de que estaba enumerando los amigos que ha perdido en el camino».

«Lloraba, se le caía la baba todo el rato, **antes de abrazarme se estaba apedreando la cabeza. Se quería matar**», aseguraba. «Sé que era de Senegal y tengo grabada su mirada perdida. Tenía los ojos muy rojos».

La historia de Luna se virilizó en las redes sociales y desató una oleada de mensajes machistas. **Tras recibir cientos de insultos, la voluntaria se vio obligada a hacer privado su perfil en Twitter.**

Abdou fue solo uno de los más de 8.000 personas que cruzaron a la ciudad autónoma -aunque el Gobierno local aumenta la cifra a 12.000- entre la madrugada del lunes y la tarde del miércoles. En algunos momentos llegaron a entrar 90 personas por minuto. Unos 7.500 de ellos han regresado a Marruecos, bien por su propio pie o bien devueltos por las fuerzas de seguridad españolas.

¿Por qué son polémicas las «devoluciones en caliente»?

Varias ONG han denunciado que se están devolviendo también a menores y a personas vulnerables, algo ilegal según la legislación española y los convenios internacionales. El Gobierno asegura que no

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

realiza devoluciones en caliente, sino que se trata de un «rechazo en frontera» y defiende que se está cumpliendo con la legalidad.

En febrero del año pasado el Tribunal Europeo de Derechos Humanos y el Tribunal Constitucional avalaron que este tipo de devoluciones, practicadas en cuanto se pisa territorio español, entran dentro de la legalidad en algunos casos. Advertían, sin embargo, de que no se podían llevar a cabo masivamente, sin estudiar personalmente la situación de cada migrante, a menores o a solicitantes de asilo.

Devoluciones de inmigrantes en la frontera: así funciona el procedimiento Verifica RTVE

En una entrevista en RNE, el presidente de Ceuta, Juan Vivas, ha afirmado que hay todavía 3.000 migrantes en la ciudad, un tercio de ellos menores. Ceuta tardará en recuperar la normalidad porque «un porcentaje notable de los que entraron» siguen estando en la ciudad, ha asegurado. Según Vivas, «se alcanzará la normalidad cuando las personas que entraron de manera irregular sean devueltas».

Referencia:

Jiménez, A. y Caballero, A. (24 de mayo de 2021). La historia de Abdou, el senegalés que abrazó a Luna: «Jamás podré olvidar su gesto». RTVE. <https://www.rtve.es/noticias/20210524/abdou-senegales-abrazo-luna-jamas-olvidare-su-gesto/2092720.shtml>

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

NOTICIA 3

Luna, la voluntaria de Cruz Roja que abrazó a un inmigrante en Ceuta, entre los insultos xenófobos y el ejemplo

Las redes sociales se inundan de mensajes de apoyo después de que la joven fuera víctima de críticas por su gesto humanitario

Muy a su pesar, lo que se suponía como un gesto de humanidad que habría protagonizado cualquiera, se acabaría convirtiendo en una prueba de la bajeza moral de otras personas. Cómo no, ocultas bajo el anonimato de las redes sociales. Sería en ese escenario en el que Luna, voluntaria de Cruz Roja, daría fe de la existencia de estos dos mundos después del abrazo y el consuelo que había dado a un inmigrante en Ceuta, pues no tardaría en verse obligada a restringir el acceso a sus cuentas ante la avalancha de insultos y ataques racistas recibidos que a su vez provocarían también una catarata de mensajes de apoyo y solidaridad.

Luna, una joven mostoleña de 20 años que realiza las prácticas en Ceuta de sus estudios de un Grado en Integración Social, se había convertido en una de las imágenes más simbólicas del drama que se esconde tras la crisis migratoria en Ceuta. De hecho, no ocultaría en declaraciones a la cadena SER que la situación era complicada para todos. «Está siendo una experiencia muy dura», señaló. También lo había dejado claro en un vídeo publicado en su cuenta de Twitter: «No creo en ningún Dios, pero estoy segura de que si viviera las situaciones que ha vivido esta gente lo haría», afirmaba.

Sin embargo, no podía imaginar que su gesto de humanidad le podía acarrear más problemas. «Solo le di un abrazo, dar un abrazo a alguien que pide socorro es lo más normal del mundo», trataba de explicar para argumentar su idea de no seguir exponiéndose en los medios por un hecho que no debería resultar noticioso. De ahí que las descalificaciones sufridas en las redes sociales acabarían por minar su moral.

Eso sí, las críticas recibidas darían paso a un sinfín de mensajes en los que se mostraba el orgullo y la solidaridad tras una acción tan ejemplarizante. De hecho, acabaría viralizándose el hastag

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

#GraciasLuna que pondría en marcha la propia Cruz Roja, que no dudaría en alabar la conducta de la voluntaria. «Somos una organización en la que hay muchas Lunas, que ayudan a diario a personas como las que llegan a Ceuta. O a Argineguín. O a Canarias. O que están en tu barrio. En todo el mundo», escribirían en su apoyo.

Referencia:

MARCA. (20 de mayo de 2021) Luna, la voluntaria de Cruz Roja que abrazó a un inmigrante en Ceuta, entre los insultos xenófobos y el ejemplo. MARCA. <https://www.marca.com/tiramillas/actualidad/2021/05/20/60a6678e22601dbe028b45ef.html>

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

NOTICIA 4

La historia detrás de la voluntaria de Cruz Roja que ha emocionado a España

Luna Reyes, de 20 años, fue fotografiada asistiendo a un migrante que acababa de llegar a la costa de Ceuta.

Por

[Alfredo Pascual](#)

Periodista de Virales en El HuffPost

20/05/2021 09:41am CEST | **Updated** mayo 20, 2021

Su imagen abrazando y atendiendo a un migrante que acababa de llegar exhausto a la costa de Ceuta ha traspasado fronteras y ha puesto la piel de gallina a millones de personas. Ese momento, protagonizado por la voluntaria de Cruz Roja Ceuta Luna Reyes, se ha convertido en todo un símbolo de solidaridad y afecto en medio de una terrible crisis migratoria y humanitaria.

Esta joven mostoleña de 20 años solo atendía y daba cariño a una persona agotada cuando fue fotografiada, tal y como hacen los voluntarios de Cruz Roja en la zona en su día a día. La única (y gigantesca) diferencia es que ahora se encontraba desbordada por la crítica situación.

Pero ni un gesto como este se libra de los insultos, el odio y el racismo que hay en las redes sociales. Reyes se ha tenido que cerrar sus cuentas, ya que además de descalificaciones también han empezado a publicar detalles de su vida personal e imágenes de su familia y amigos. La reacción de Twitter ha sido ejemplar y los usuarios han convertido en tendencia el hashtag #GraciasLuna.

Su padre, Luís, defiende a su hija y recrimina la actitud de los que aprovechan una situación como esta para atacar a voluntarios que ayudan a salvar vidas humanas: «Siento un poco de tristeza de que haya sujetos que intenten aprovechar y darse notoriedad respondiendo a comentarios positivos sobre ella metiendo cosas falsas. Siento impotencia».

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

Emocionado por el gesto de su hija, reconoce que desde que se publicaron las imágenes en todos los medios de comunicación las muestras apoyo han sido mayores y más emocionantes que las de odio. «Hemos recibido mucho cariño de personas anónimas y se nos han abierto las carnes al verlas», asegura. Entre los mensajes positivos que ha recibido hay algunos como que «con acciones como esta el mundo todavía merece la pena».

Luis pone en valor el gesto de Luna y destaca que no es nada premeditado y que es algo espontáneo que le ha salido del corazón. «Para mí tiene muchísimo valor», reconoce casi entre lágrimas, antes de reiterar que «solo hay una mirada para ver ese tipo de actos y lo demás no merece la pena ni tenerlo en cuenta».

En las últimas horas ha mantenido varias conversaciones telefónicas en las que le pedía que saliera a tomar una cerveza con sus amigas para intentar distraer la cabeza. De su hija solo recibía respuestas negativas: «Me decía que no le salía ir a tomarse algo porque seguía viendo a niños exhaustos en la calle. Está realmente impactada».

«Le da muchísima pena cómo está llegando la gente que va buscando un futuro mejor. Ella hace lo que deberíamos hacer cualquiera, que es tranquilizarlos y atenderlos. Es gente que viene muy jodida de pasar realidades muy duras», afirma Luis.

Además, ella también está cansada física y emocionalmente por la situación. El lunes, el día del estallido de la crisis, se acostó más allá de las 4:00 y a las 9:00 estaba de nuevo en la playa del Tarajal para trabajar todo el día. «Repartían alimentos por la noche, atendían a los más desfallecidos... y por la mañana otra vez igual», relata.

«Yo le decía que en Móstoles me costaba hacerla que saliera a esa hora de la cama, pero la motivación lo es todo», bromea su padre, orgulloso de la labor de su hija.

Una madrileña en Ceuta

Luna llegó a Ceuta el pasado mes de marzo. Aprovechando que su madre es ceutí y tenía casa en la ciudad, decidió hacer en Cruz Roja

FICHA DEL O LA EDUCADORA XV

Ceuta las prácticas no remuneradas del grado superior de Integración Social [había terminado previamente el grado medio de Atención a personas dependientes]. Hizo las maletas y junto a otras tres amigas, cambió el sur de Madrid por el norte de África.

Cuando llegó, comenzó a hacer unas prácticas en las que atiende a los menores no acompañados que están en el centro del Tarajal. Con ellos hace actividades de acompañamiento o alfabetización.

Le gustó todo lo que hacía, así que a los pocos días de trasladarse decidió combinarlas y ofrecerse también como voluntaria. La metieron dentro del grupo de emergencias que, como explica su padre, se ocupa de dar una primera atención a las personas que llegan.

Que las personas a las que ayuda puedan tener coronavirus no es algo que, en palabras de Luis, le preocupe en exceso: «Ella cumple las medidas. Le han hecho varias pruebas de antígenos por intervenir con población de riesgo».

«Mi hija siempre ha sido echada para adelante y no ha estado aterrada por el virus. Si hay que salir a ayudar a una persona al aire libre y abrazarla con la mascarilla pues lo hace, porque no va a ser el lugar de riesgo más grande para contagiarse»; apunta su padre, que señala que Luna ya ha recibido la primera dosis de la vacuna de AstraZeneca.

De momento y hasta junio (como mínimo, en caso de volver a Madrid), Luna va a seguir la estela de sus padres, ambos han participado en entidades sociales, y va a continuar asistiendo a los migrantes para demostrar que aún se puede creer en el ser humano.

Referencia:

Pascual, A. (20 de mayo de 2021). La historia detrás de la voluntaria de Cruz Roja que ha emocionado a España. *Huffingtonpost*. https://www.huffingtonpost.es/entry/la-historia-detras-de-la-voluntaria-de-cruz-roja-que-ha-emocionado-a-espana_es_60a5f02be4b019ef10d5f96e

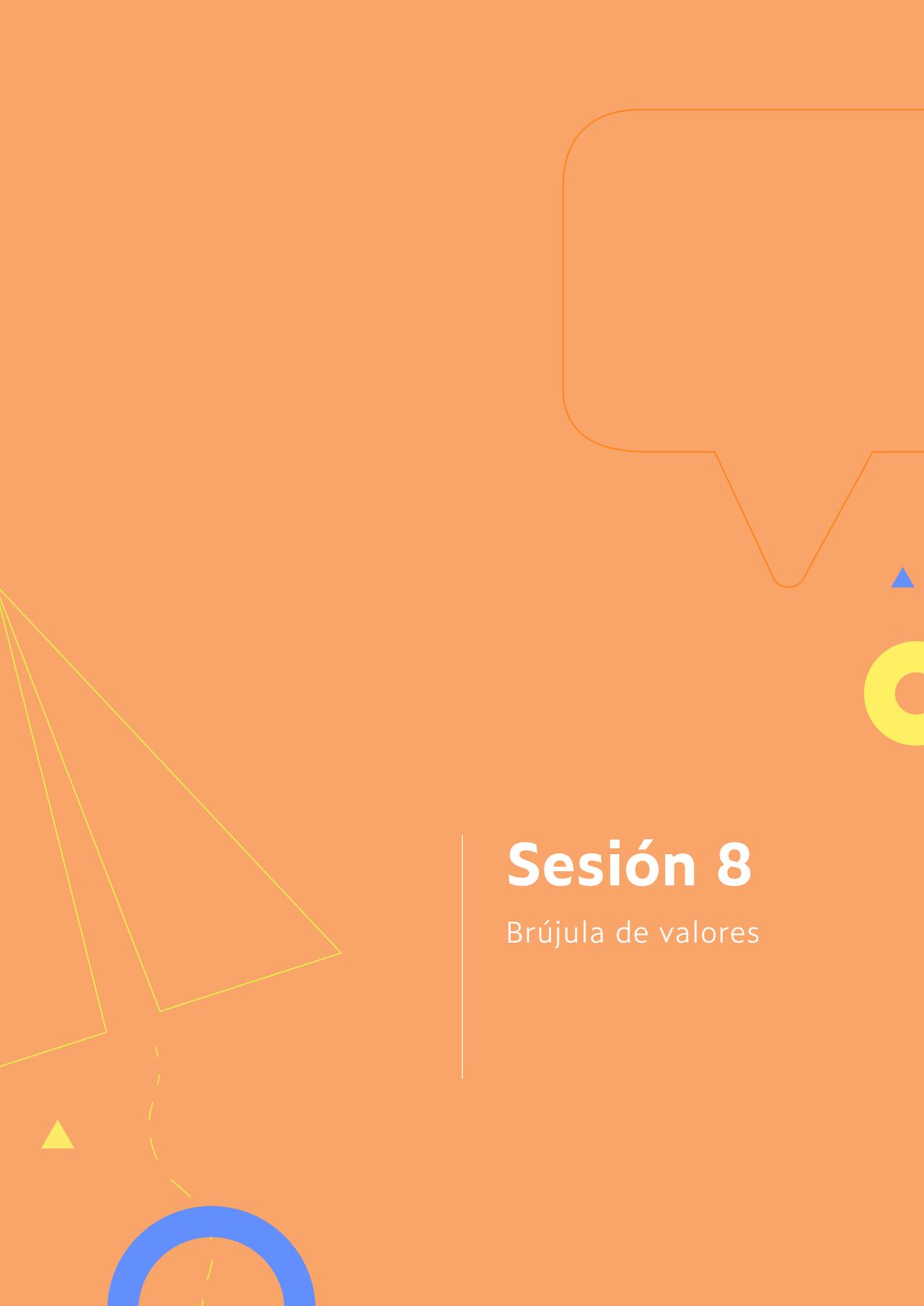
FICHA ALUMNADO 11

Luna, la voluntaria que abrazó a Adou

PREGUNTAS GUÍA

- Participantes: ¿quiénes son las personas involucradas en el caso?
- Acontecimientos (hechos): ¿cuáles son los sucesos clave del caso? Cread una línea del tiempo.
- Argumentos: ¿cuáles son los principales argumentos de las partes o posturas involucradas?
- Implicaciones: ¿cómo impacta este caso en las personas implicadas, en la opinión pública, en los medios de comunicación, en las personas que ejercen puestos políticos o en la democracia en general?





Sesión 8

Brújula de valores

SESIÓN 8: Brújula de valores

Dimensión: Publicaciones

Objetivos:

- Expresar sus pensamientos respetando las ideas, creencias y opiniones de las demás personas (Buenas prácticas).
- Respetar los derechos humanos y la dignidad de las personas en sus publicaciones (MIL).
- Proteger los datos personales y la privacidad en entornos digitales (Digcomp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora invita al alumnado a una lluvia de ideas en torno al tema *Delitos y riesgos en Internet* y se van anotando en la pizarra, orientando la dinámica hacia la síntesis de los delitos de: ciberacoso, *grooming*, *sextorsión*, *phishing* y uso problemático de las tecnologías o

ciberadicción. Se pide que en pequeños grupos expliquen cada término. Para finalizar se clarifican los términos por parte del o la educadora.

Tiempo: 15 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora XVI

Edad preferente: 15-17 años

2. Se asigna a cada pequeño grupo un ciberdelito, solicitando que se describa cuáles son los principales valores de quien comete un ciberdelito (persona, empresa o colectivo) y cómo ve a la(s) persona(s) a quienes vulnera(n). Para esta actividad, utilizar las

orientaciones de la Ficha Alumnado 12. Al finalizar, un representante de cada grupo explicará lo trabajado al grupo en general.

Tiempo: 15 minutos

Recurso: Ficha Alumnado 12

Edad preferente: 15-17 años



3. El o la educadora entrega la Ficha Alumnado 13 para que elaboren de manera individual la brújula de valores, la cual tendrán en cuenta en el momento de acceder a la información y de crear contenidos en la red.

Tiempo: 20 minutos

Recursos: Ficha Alumnado 13

Edad preferente: 15-17 años



Recomendaciones para el o la educadora

En esta sesión se busca que los y las participantes identifiquen que los mensajes, así como las acciones en Internet, son producto de personas con ideologías, valores y concepciones del mundo diferentes. En algunos casos, las acciones, sobre todo en los delitos, se relacionan con percepciones del mundo que atentan o vulneran los derechos humanos, la convivencia y la democracia. Sin embargo, como *prosumidores* (productor + consumidor), en nuestras manos está transformar el mundo. Por ello, es importante guiar al participante a que reflexione sobre los principios rectores de su actuar en Internet.

La actividad de la brújula de valores puede ampliarse pidiendo al participante plasmar sus compromisos en un molino de viento de papel (*origami*).

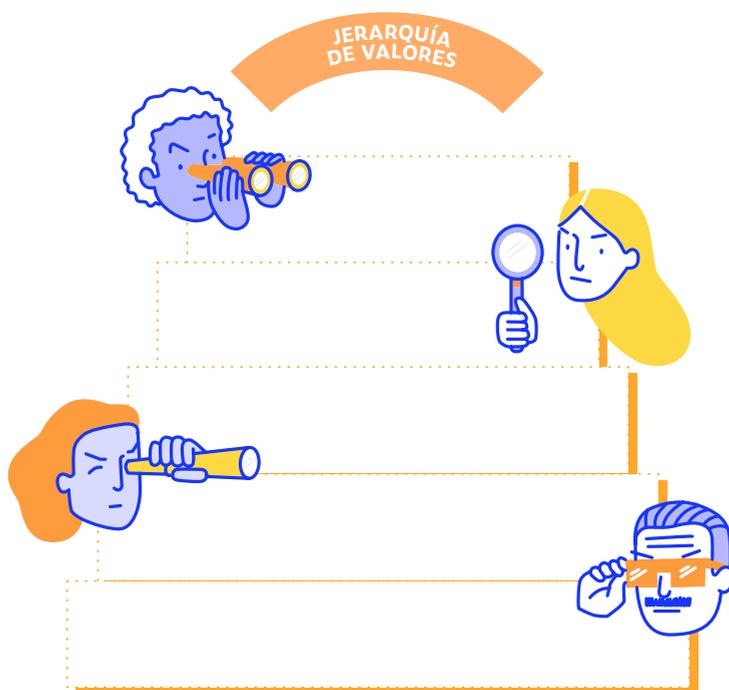
FICHA DEL O LA EDUCADORA XVI

DELITOS Y RIESGOS EN INTERNET

Ciberacoso	Es la intimidación de una persona o grupo a través de Internet. La víctima padece insultos, atosigamiento, intromisión en su vida privada, acoso y persecución.
Grooming	El acoso que sufre una persona menor de edad por parte de un adulto con intenciones sexuales.
Sextorsión	La extorsión que sufre una persona a través de la amenaza de publicar información con contenido sexual de la víctima.
Phishing	Es la obtención indebida de datos personales y financieros, a través de engaños.
Ciberadicción	Es el uso abusivo de Internet y dispositivos móviles. Parte de esa adicción está relacionada con los mecanismos que utilizan las redes sociales para que estemos conectados a través de notificaciones, <i>likes</i> o publicidad sugerida.

FICHA ALUMNADO 12

- Vemos la realidad desde el ángulo por el que optamos (valores y principios) y las gafas (perspectivas) que utilizamos. Cuando una persona o empresa comete un ciberdelito, ¿qué valores consideráis que les mueven? ¿Cómo ven a la(s) persona(s) que vulneran?



FICHA ALUMNADO 13

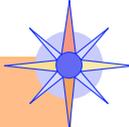
El mundo de Internet y la información está lleno de diferentes parajes. Como en la vida real, algunos lugares son fáciles de transitar y otros son oscuros y debemos tener mucho cuidado. Las brújulas nos ayudan a identificar el norte y a seguir el camino correcto a nuestras metas.

Construye tu brújula de valores para navegar en Internet

Te proponemos que pienses, de manera individual, cuáles son los valores que quieres que orienten tu tránsito por Internet.

Piensa en los valores que quieres que guíen tus acciones en Internet. Medita sobre las relaciones que establecerás. Reflexiona sobre el tipo de contenido que quieres publicar. Los principios que vas a defender siempre.

Utiliza el siguiente cuadro para organizar tus ideas.



Orientación y aspecto	Valores o principios
NORTE: Respecto al contenido al que accederás y publicarás	
SUR: Al tipo de contactos que establecerás en la red	
OESTE: Al tipo de conductas que tendrás cuando estés on-line	
ESTE: A las transacciones venta y compra de servicios y/o productos	

FICHA ALUMNADO 13

NORTE

OESTE

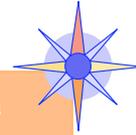
ESTE

SUR

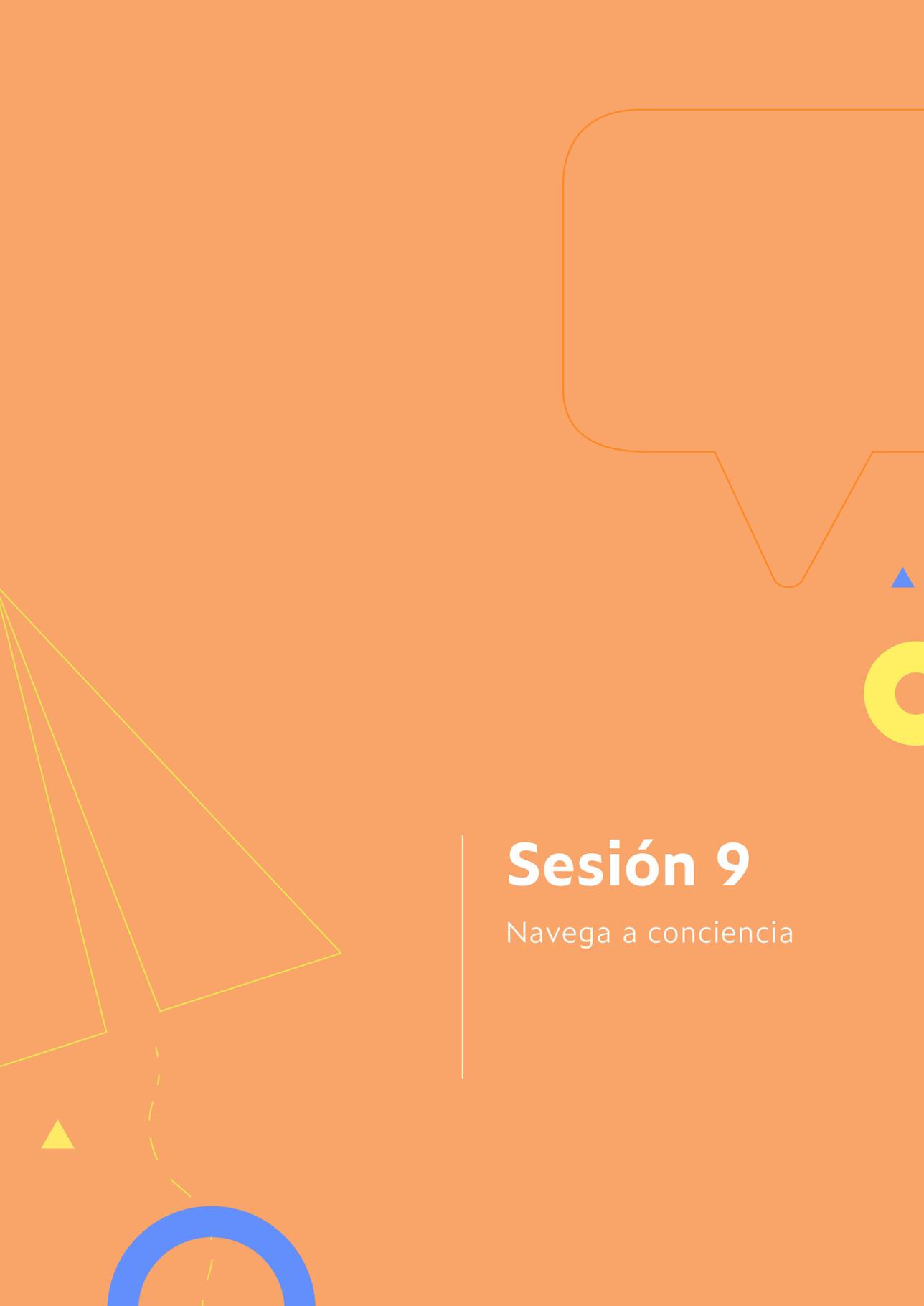


SOLUCIONARIO - FICHA ALUMNADO 13

Mi brújula de valores
- EJEMPLO -



Orientación y aspecto	Valores o principios
NORTE: Respecto al contenido al que accederás y publicarás	Responsabilidad, veracidad, ética, respeto
SUR: Al tipo de contactos que establecerás en la red	Asertividad, honestidad, respeto a la intimidad, comprensión, comunicación
OESTE: Al tipo de conductas que tendrás cuando estés on-line	Respeto, inclusión, tolerancia, empatía, convivencia, solidaridad, igualdad
ESTE: A las transacciones venta y compra de servicios y/o productos	Sostenibilidad, compromiso, seguridad, equilibrio



Sesión 9

Navega a conciencia

SESIÓN 9: Navega a conciencia

Dimensión: Publicaciones

Objetivos:

- Expresar sus pensamientos y gustos con respeto y responsabilidad (Buenas prácticas).
- Crear contenidos que fomenten la dignidad de las personas (MIL).
- Proteger los datos personales y la privacidad en Internet (Digcomp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora organiza pequeños grupos para que realicen la actividad de la Ficha Alumnado 14. En ella, analizarán las letras de varias canciones y en grupo buscarán versionar algunas de esas canciones, teniendo en cuenta la equidad de género y el respeto por los

derechos humanos. Compartir alguna de las versiones de las canciones, de acuerdo con la voluntad de los grupos.

Tiempo: 20 minutos

Recurso: Ficha Alumnado 14

Edad preferente: 15-17 años

2. El o la educadora invita al alumnado a sentarse en el suelo en un amplio círculo. En el centro el o la educadora habrá colocado imágenes de las obras de Banksy. Explicará que son obras firmadas por el seudónimo de Banksy; que no se sabe si es una persona o un grupo de artistas, pero se ha hecho muy conocido por los

mensajes reivindicativos de sus obras. Resaltará que con estas obras se busca despertar la conciencia crítica y transformar el mundo en algo mejor. Se dejan unos minutos para que el alumnado las observe y escoja la foto que más le llame la atención. Cada persona expresará las razones por las cuales seleccionó la imagen.



Tiempo: 20 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora XVII

Edad preferente: 12-14 años



3. El o la educadora enseña el círculo de la opresión que aparece en la Ficha del o la Educadora XVIII y guía, con ayuda de las preguntas que se sugieren en la ficha, una reflexión sobre el alcance que tiene en una sociedad el tipo de publicaciones que se difunde.

Tiempo: 10 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora XVIII

Edad preferente: 15-17 años



Recomendaciones para el o la educadora

En esta sesión el o la educadora debe orientar al alumnado a identificar cómo a través de expresiones de la cultura juvenil (música, grafitis, etc.) puede construirse una sociedad igualitaria y que a través del arte se puede confrontar los discursos perjudiciales para las personas, como el machismo, la discriminación, los discursos de odio y el consumismo. Finalmente, ayudarle a comprender que aquello que se publica y distribuye en Internet genera un capital simbólico en la sociedad que puede llevar a que vivamos en un mundo de desconfianza. Sin embargo, como arma de doble filo, las publicaciones con criterios éticos pueden romper los círculos de opresión y construir un mundo más democrático y equitativo para hombres y mujeres.



Quizás el alumnado desconozca la diferencia entre estereotipo y prejuicio. Si es necesario aclararlo, el o la educadora puede introducir las diferencias a partir del siguiente material.

Martínez-Salanova Sánchez, Enrique (2012). Estereotipos, Arquetipos Prototipos y Otros Tipos. *Comunicar*, XIX (38), 194-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823083023>

Así mismo, es una sesión en la cual el o la educadora puede cambiar las canciones y obras de arte, contextualizándolas al entorno cultural de los y las participantes, sin necesidad de cambiar las preguntas y las sugerencias de análisis.

FICHA ALUMNADO 14

En 2020 la cantante Beatriz Luengo respondió a Maluma versionando una canción suya. A continuación, podrás observar la letra de Maluma y la letra de Beatriz Luengo. En pequeños grupos lee y compara las dos versiones de la canción «Hawaii» y responde las preguntas que aparecen al final.

Maluma – Hawaii

Deja de mentirme
La foto que subiste con él
diciendo que era tu cielo
Bebe yo te conozco también sé
que fue pa' darme celos
No te diré quién, pero, llorando
por mí te vieron, por mí te
vieron

Déjame decirte
Se ve que él te trata bien que es
todo un caballero
Pero eso no cambiará que yo
llegue primero
Sé que te va ir bien, pero, no te
quiere como yo te quiero

**Puede que no te haga falta na'
Aparentemente na'
Hawaii de vacaciones, mis
felicitaciones
Muy lindo en Instagram lo que
posteas, pa' que yo vea
Como te va, pa' que yo vea**

**Puede que no te haga falta na'
Aparentemente na
Hawaii de vacaciones, mis
felicitaciones
Muy lindo en Instagram lo que
posteas, pa' que yo vea
Como te va de bien, pero te
haces mal, porque el amor no se
compra con na**

Miéntele a todos tus seguidores
Díle que los tiempos de ahora
son mejores
No creo que donde te llame me

Beatriz Luengo – Hawaii

Deja de mentirme
La foto que subí con él diciendo
que era mi cielo
Te tiene sufriendo por mí con un
ataque de celos
Y dices que estás bien, pero,
hace tiempo que no eres sincero
(Niño, mira)

Déjame decirte
Pues vas contando por ahí que
yo por ti me muero
Revisas mi estado en WhatsApp
para ver si hay alguien nuevo
Ya me olvidé de ti, ya ves, no
me escribas más, que no te leo

**Sabes que no me hace falta na'
Absolutamente na'
Hawái de vacaciones, feliz por
mil razones
Perfil falso en Instagram, pa'
que no vea,
cómo me chequeas, pa' que
no vea**

**Sabes que no me hace falta na'
Absolutamente na'
Hawái de vacaciones, feliz por
mil razones
Perfil falso en Instagram, pa'
que no vea
cómo me chequeas,
Él me trata bien y todo es real
Lo siento no lo puedas superar**

Miéntele a todos sus seguidores
(Díles)
Que ya no me dedicas canciones
(No creo)
Y finge que eres un *latin lover*

FICHA ALUMNADO 14

ignores
Si después de mí ya no habrá
más amores

Tú y yo fuimos uno
Lo hacíamos en ayunas antes
del desayuno
Fumábamos la *hooka* y te
pasaba el humo
Y ahora estamos en guerra no
gana ninguno

Si me preguntas
Nadie tiene culpa
A veces los problemas a uno se
le juntan
Déjame hablar porfa no me
interrumpas
Si te hice algo malo entonces
discúlpame
La gente te lo va a creer, actúas
bien ese papel
Pero no eres feliz con él

**Puede que no te haga falta na'
Aparentemente na'
Hawaii de vacaciones, mis
felicitaciones
Muy lindo en Instagram lo que
posteas, pa que yo vea
Como te va, pa que yo vea**

**Puede que no te haga falta na'
Aparentemente na'
Hawaii de vacaciones, mis
felicitaciones
Muy lindo en Instagram lo que
posteas, pa' que yo vea
Como te va de bien pero te
haces mal, porque el amor no se
compra con na**

Que vas de una a otra y no hay
quien te enamore

Mira, escucha, piensa
Aprende a hacer feliz y si viene
otra pa' que aprendas
Que a mí nadie me compra por
pagarme una cuenta
Tendrás que amar mejor porque
ser guapo no alimenta

Si te preguntas
quién tiene la culpa
Tus celos enfermizos con tu ego
se juntan
Si un hombre me da *like* en una
foto te insultas
Pidiendo que la borre y si
provoco es mi culpa, ¿y qué?
Perdón si llegaste a creer
Que yo te iba a pertenecer (no,
no)
Yo nunca fui tuya, bebé

**Sabes que no me hace falta na'
Absolutamente na'
Hawái de vacaciones, feliz por
mil razones
Perfil falso en Instagram, pa'
que no vea,
cómo me chequeas, pa' que
no vea**

**Sabes que no me hace falta na'
Absolutamente na'
Hawái de vacaciones, feliz por
mil razones
Perfil falso en Instagram,
Pa' que no vea cómo me
chequeas
Él me trata bien y todo es real
Lo siento no lo puedas superar**

Deja de mentirte
La foto que subí con él diciendo
que era mi cielo
Te tiene sufriendo por mí con un
ataque de celos
Y dices que estás bien, pero,
hace tiempo que no eres sincero

La Bea, *baby*
Pretty girl

FICHA ALUMNADO 14

Observa la letra de las canciones que aparecen en la siguiente página y responde:

1. ¿Crees que existe el lenguaje sexista en canciones? ¿Crees que se puede calificar como «machista» una canción?

.....
.....
.....

2. ¿Cuál es la imagen de la mujer que transmiten estas canciones?

.....
.....
.....

3. ¿Se transmite esta imagen en otro tipo de publicaciones de Internet (redes sociales, series, películas, vídeos...)?

.....
.....
.....

4. ¿Qué significa la frase «chingan cuando yo les digo / Ninguna me pone pero»? ¿Y la frase «No me puse la vacuna, esta noche estoy animal / Con rabia, parceró, fue que la salpiqué»? ¿Qué es ser una «mala mujer» según las palabras de C. Tangana?

.....
.....
.....

5. Estas canciones tienen más de un millón de visualizaciones en Youtube. Más concretamente, «Cuatro babys» tiene más de 1.007.052.278 (Marzo de 2022). ¿Crees que tienen alguna influencia en la gente? Explica brevemente tu punto de vista.

.....
.....
.....

FICHA ALUMNADO 14

Cuatro Babys (Maluma)

«...
Estoy enamorado de
cuatro babies
Siempre me dan lo que
quiero
Chingan cuando yo
les digo
Ninguna me pone pero

Dos son casadas
Hay una soltera
La otra medio psycho
y si no la llamo se
desespera
... »



Perra (J Balvin y Tokischa)

«...
Vamo' a encantarno'
como perro' viralata
Soy perra callejera con
la popola de raza
Te come' este Purina,
vamos pa' la perrera
Quedémono'
engancha'o en medio
de la carretera (ey,
ey, ey)

Yo soy una perra en
calor
'Toy buscando un perro
pa' quedarno' pega'o
Ey, eres una perra en
calor (ajá)
Y estás buscando un
perro pa' quedarte
pega'
Yo soy una perra en
calor
'Toy buscando un perro
pa' quedarno' pega'o
Ey, eres una perra en
calor (ajá)
Y estás buscando un
perro pa' quedarte
pega' (ja, ey, ey)
Cuida'o, que este perro
anda sin bozal (yeah)

No me puse la vacuna,
esta noche estoy
animal
Con rabia, parcero, fue
que la salpiqué
Bajamo' trucho de
Colombia pa' RD
... »



Mala mujer (C. Tangana)

«...
Tú lo que eres es una
ladrona
Que me has llevado a
la ruina
Te has llevado mi
corazón, mi orgullo, mi
pasta, mi paz, mi vida
Tú lo que eres es una
ladrona (Ladrona)
Que me has llevado a
la ruina (A la ruina)
Te has llevado mi
corazón, mi orgullo, mi
pasta, mi paz, mi vida
(Mi vida)
Mala mujer, mala
mujer
Me han dejado
cicatrices por todo mi
cuerpo tus uñas de gel
Mala mujer, mala
mujer
Me han dejado
cicatrices por todo mi
cuerpo tus uñas de gel
...»



FICHA DEL O LA EDUCADORA XVII



FICHA DEL O LA EDUCADORA XVII

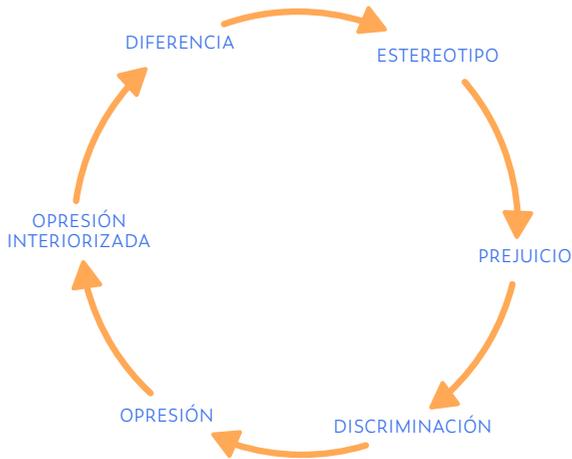


FICHA DEL O LA EDUCADORA XVII



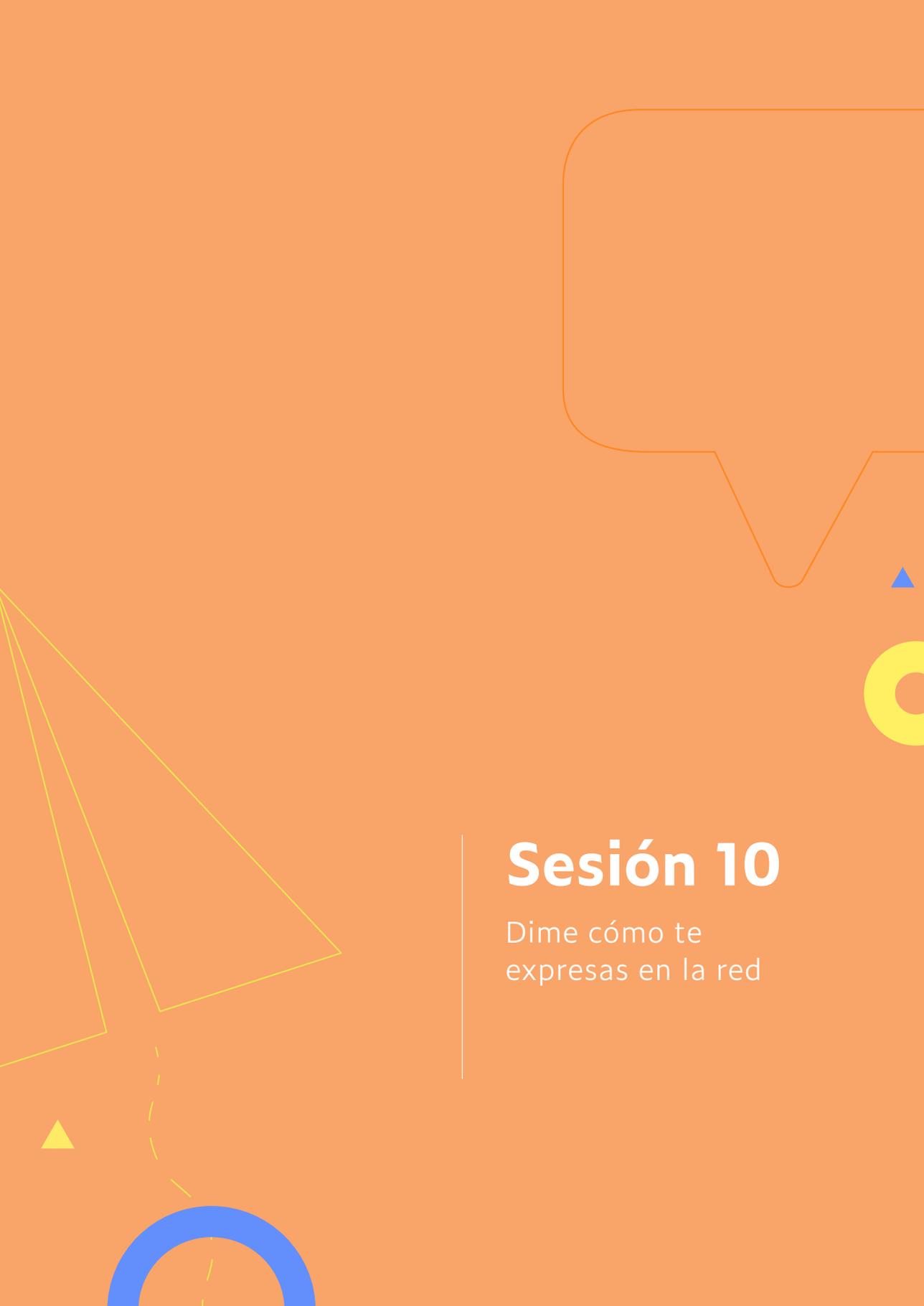
FICHA DEL O LA EDUCADORA XVIII

CICLO DE OPRESIÓN



Rediseño del diagrama "Ciclo de opresión" de Steilas Idazkaritza Feminista

- En las letras de las canciones, ¿crees que se utiliza los estereotipos sobre las mujeres para cultivar imaginarios machistas?
- En las obras de Banksy, ¿qué utilidad tienen los estereotipos?
- En las publicaciones que realizas, ¿qué utilidad tienen los estereotipos? ¿Qué pensamientos fomentan? ¿Qué sociedad construyen?



Sesión 10

Dime cómo te
expresas en la red



SESIÓN 10: Dime cómo te expresas en la red

Dimensión: Relaciones

Objetivos:

- Expresar sus pensamientos y gustos con respeto y responsabilidad (Buenas prácticas).
- Reflexionar sobre los contenidos y actuar en consonancia con lo aprendido (MIL).
- Comprender las normas de comportamiento en entornos virtuales (Digcomp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora organiza seis grupos de trabajo para realizar una lectura compartida del artículo de prensa titulado «La desinhibición online o por qué somos tan groseros en Internet» que aparece en la Ficha Alumnado 15. El o la educadora pide que cada grupo centre la lectura en la introducción y en una de las seis causas que expone el artículo. Al finalizar la lectura, cada grupo debe escoger a un relator que explique al grupo una de las causas. Mientras se comparte la información,

el o la educadora tendrá escritas las seis causas en el tablero. Puede aprovechar la información de la Ficha del o la Educadora XIX.

Para finalizar, de manera individual, completan la Ficha Alumnado (16) en la cual se les pide reflexionar sobre la experiencia de desinhibición online.

Tiempo: 25 minutos

Recurso: Ficha Alumnado 15, Ficha Alumnado 16, Ficha del o la Educadora XIX

Edad preferente: 12-14 años



2. El o la educadora reparte post-it de colores al alumnado. Por lo menos 4 a cada uno. Les explica que existe el significado de **netiqueta**, que, según la RAE, es el conjunto de normas de cortesía que regula el comportamiento de los usuarios y la comunicación en Internet. Pide al alumnado que piense en las normas de cortesía

que consideran deberían existir en la red y las ubique en el cuadro que aparece en la Ficha del o la Educadora XX. Al finalizar hacer un comentario general sobre las conductas más repetidas.

Tiempo: 15 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora XX

Edad preferente: 12-14 años

3. El o la educadora organiza grupos pequeños y pide que completen la Ficha Alumnado 17. En ella deben escribir un comentario de 140 caracteres que cumpla con una serie de ítems. Al terminar los grupos,

se seleccionan algunos ejemplos para compartirlos y comentarlos entre todos y todas las participantes.

Tiempo: 10 minutos

Recurso: Ficha Alumnado 17



Recomendaciones para el o la educadora

En esta sesión el o la educadora debe orientar a los y las participantes a identificar que en el entorno digital un comportamiento adecuado contribuye al bienestar de las personas y de la sociedad. Así mismo, hacerles conscientes de los beneficios de un trato cordial, empático y asertivo. Reflexionar sobre la importancia de la comunicación cordial en las relaciones interpersonales. Igualmente, rescatar como las buenas conductas, en todos los entornos, permiten construir espacios seguros para todas las personas. Los espacios seguros son importantes para poder desarrollar la identidad y crecer en todos los aspectos de la vida, a lo largo de todos los ciclos, sobre todo en la adolescencia.

SESIÓN 10:
Dime cómo
te expresas
en la red



El o la educadora, podría previamente informarse sobre el concepto de desinhibición online y Netiqueta o en inglés *Netiquette*.

FICHA ALUMNADO 15

Artículo de periódico

La desinhibición online o por qué somos tan groseros en Internet

Hace tiempo que el lema «don't feed the troll» –literalmente, «no alimentes al troll»– se extendió entre blogueros, administradores y autores de contenidos en Internet

Por Rubén Díaz Caviedes

27/02/2012 - 06:00 Actualizado: 02/12/2014 - 13:08

Fuente: https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012-02-27/la-desinhibicion-online-o-por-que-somos-tan-groseros-en-Internet_522346/

INTRODUCCIÓN

Hace tiempo que el lema «*don't feed the troll*» –literalmente, «no alimentes al troll»– se extendió entre blogueros, administradores y autores de contenidos en Internet para reivindicar una consigna clara: practicar la indiferencia ante los llamados *trolls*, aquellos que acuden a foros, chats y post de comentarios en Internet con el único objetivo de crear confrontación. La red, en efecto, está repleta de intercambios indiscriminados de improprios, exabruptos anónimos sin razón aparente e interminables discusiones entre usuarios que son de todo menos edificantes. Si algo está claro a estas alturas de la cultura 2.0 es que los seres humanos somos menos amables en línea que en persona y más proclives a la ofensa, la grosería y el mal gusto de lo que invitaba a pensar el entusiasmo con que emprendimos en los años noventa aquel proyecto tan bonito de la autopista de la información. Autores como John Gabriel –que lo bautizó como GIFT, Greater Internet Fuckwad Theory– Karen Kleiss y especialmente, el psicólogo John Suler, que le dio el nombre de efecto de desinhibición online, han estudiado su naturaleza y localizado sus causas entre algunos de los mecanismos más básicos de la interacción humana.

FICHA ALUMNADO 15

CAUSAS DE LA DESINHIBICIÓN ONLINE

1. Invisibilidad

¿Quién no ha escrito alguna vez en Internet «jajaja» sin hacer siquiera una mueca de risa? ¿Quién no ha utilizado un *smiley* para implementar una frase, porque sin un gesto facial –y en eso es en lo que consiste un *smiley*– esta resultaba confusa? El anonimato en Internet es solo una ilusión. Ese pequeño portento que es nuestro cerebro no se diseñó para hablar con alguien sin verlo u oírlo físicamente. Cuando utilizamos un foro, un chat o un post de comentarios nos dirigimos a personas virtualmente invisibles. Si lo hacemos sin problema es gracias a nuestra inteligencia adaptativa, pero aun así hay pequeños cambios en cómo nos hablamos los unos a los otros. La comunicación no verbal tiene un peso fundamental cuando hablamos con los demás, y tan importante como controlarla en la realidad cotidiana lo es controlarla en Internet. Si prescindimos del *smiley* y de otros recursos no estrictamente verbales –en un contexto virtual formal, por ejemplo– tendremos que ser capaces de expresar con exactitud no solo lo que queramos decir, sino cómo queremos decirlo. Esta sensación de invisibilidad también lleva a muchas personas a caer en la ilusión del anonimato: si no me ves, soy una persona anónima. Y ejercen con despreocupación algunas de sus ventajas –la impunidad, por ejemplo, o la exención de responsabilidad– sin pensar que, en realidad, ese anonimato es solo una ilusión.

2. Anonimato disociativo

En los comentarios de un vídeo de Youtube sobre una famosa cineasta española –que no enlazaremos–, el más amable es el que dice que «Este tipo de personajes me revuelven el estómago». Muchos otros comentarios contienen exabruptos, insultos machistas y hasta amenazas precedidas de la alusión al propio criterio –«en mi opinión es una perra», podemos leer– como si nuestra desafección por un personaje nos diese legitimidad para vejarlo públicamente. Todos

FICHA ALUMNADO 15

dejamos un rastro de migas en Internet. El internauta piensa que, en Internet, nadie le conoce. Es algo favorecido por la invisibilidad de nuestros contertulios, pero también por las propias convenciones de la red, que en la mayor parte de las ocasiones no obligan a la inscripción con el propio nombre, sino bajo un seudónimo. Algunas personas parten de la noción de que nadie les conoce para comunicarse en Internet de forma diferente a como lo hacen en el día a día –superando la timidez, por ejemplo–, mientras que otras no tienen inconveniente en saltarse las más elementales normas de la convivencia –la educación, la expresión amable o el trato respetuoso hacia los demás– creyendo que su identidad está a buen recaudo. Aunque respetar al prójimo es más una convicción personal, no hay que olvidar que todos dejamos un rastro de migas en Internet al final del cual está nuestra identidad: la IP de nuestra conexión o nuestras cookies, por ejemplo. Ni que decir, por supuesto, que el derecho al propio honor es una figura legal tan vigente en Internet como en cualquier otro sitio.

3. Solipsismo y proyección

Todos hemos leído en foros, chats o comentarios frases como «tú y los que sois como tú», «yo a estos me los conozco a todos» o «el autor de este contenido es» de tal o cual manera. Y cuando descubrimos que Esponza Aguirre, el alter ego paródico de Esperanza Aguirre en Twitter, es en realidad un hombre, muchos nos llevamos una sorpresa. ¿Por qué? Como no vemos al interlocutor, tendemos a reconstruirlo. La ausencia de referentes visuales en nuestro interlocutor –y el desconocimiento de las características en que acontece su emisión comunicativa– tiene otra consecuencia: tendemos a reconstruirlo en nuestra cabeza. Cuando leemos un mensaje de otra persona sin tener idea de su edad, su sexo, su aspecto o su extracción sociocultural no podemos evitar imaginárnosla y, a la hora de responderla, utilizar esta imagen reconstruida para dirigirnos a ella. Es una necesidad humana porque, como se ha indicado, nuestra psique lleva muy mal eso de no conocer, ver u oír a su interlocutor. Tenemos que ser

FICHA ALUMNADO 15

conscientes, no obstante, de que la persona que imaginamos tiene mucho más que ver con nosotros que con ella misma: es un personaje basado en el estereotipo al que dotamos de atribuciones según sean nuestras expectativas, deseos y miedos. No podemos hacer otra cosa, lógicamente, más allá de tener presente que una cosa es aventurar las características de personas o hechos que desconocemos y otra muy distinta, darlas por sentado. Muchos internautas que incurren en el comportamiento antisocial lo hacen porque, en realidad, asumen por tajantemente ciertas cosas que en realidad no lo son –y proceden incluso a negar que lo sean.

4. Asincronismo

Internet es un medio de comunicación asincrónico: la interacción no ocurre en tiempo real, sino con largos intervalos de tiempo entre una pregunta y una respuesta o entre una frase y su reacción. Esto afecta a nuestra inhibición, ya que a veces dejamos mensajes solo porque su receptor no lo leerá inmediatamente, dándonos tiempo a huir. En este tipo de actitudes abundan quienes llegan a una web, dejan un mensaje crudo u ofensivo y jamás vuelven para comprobar cuáles han sido las reacciones –lo que más que un hecho comunicativo es un ejercicio de exhibicionismo o una simple catarsis verbal. El asincronismo, no obstante, sí puede favorecer comportamientos no tan reprobables: es el retardo lo que permite a muchas personas elaborar mensajes más complejos o mejor expresados que los que suelen emplear en la comunicación verbal, lo que siempre enriquece el discurso.

5. Imaginación disociativa

Pensamos en la red como si no fuera un medio comunicativo, sino un espacio. Es muy significativo que con frecuencia nos refiramos a Internet como «ciberespacio» o «mundo virtual»: pensamos en la red como si en lugar de tratarse de un medio comunicativo o un soporte documental, fuera un espacio. Uno paralelo, en todo caso, o disociado del real, que como lugar que es –virtual, pero lugar, a fin de cuentas– obedecería

FICHA ALUMNADO 15

a su propio código de conducta. Muchas personas de ordinario educadas y amables en su vida social cultivan una personalidad distinta en Internet, a veces solo ligeramente, a veces radicalmente, pues no le conceden a la red más importancia a efectos comunicativos de la que tendría un videojuego o una realidad virtual.

6. Minimización de la autoridad

Hace solo unos días, el mensaje que un usuario de Twitter le dirigía al humorista y presentador Andreu Buenafuente le reprochaba que «no contestaba a los tweets» porque, según el usuario, tal no le reporta al *showman* ningún rédito. En realidad, críticas como esta son constantes en la red social del pajarito, donde muchos usuarios se sienten frustrados porque sus ídolos no les atienden cuando hacen por llamar su atención. La invisibilidad, el anonimato o pensar en Internet como si fuera una realidad paralela da pie a un fenómeno curioso: con frecuencia, el estatus de las personas no se traslada a sus identidades en Internet. Los seres humanos somos animales gregarios y, como tal, pensamos y nos organizamos siempre en términos de superioridad o inferioridad –social, política o intelectual–. Por alguna razón, no obstante, hay quien piensa que Internet se sustrae de este comportamiento que, aunque pueda sonar severo, no es más que pragmático.

Esto fomenta el tratamiento desde la informalidad, por ejemplo, prestar poca atención a la sintaxis y la ortografía o la desaparición de las fórmulas de cortesía, cuando no otros comportamientos verbales completamente imprudentes. Muchos internautas pretenden conseguir una respuesta de su ídolo ideológico –un autor, por ejemplo, o un político– o artístico sin percatarse de que ese ídolo tiene cientos de mensajes similares al día; otros pretenden emprender una confrontación con ellos y solo consiguen indiferencia, inconscientes de que en la vida real –y fuera de las instituciones previstas al efecto– las personas desconocidas normalmente no se tratan entre sí para debatir. En general, muchos reaccionan con frustración ante la indiferencia, lo que da pie a la agitación pública del propio enfado.

FICHA DEL O LA EDUCADORA XIX

La desinhibición online o por qué somos tan groseros en Internet

1. Invisibilidad

2. Anonimato disociativo

3. Solipsismo y proyección

4. Asincronismo

5. Imaginación disociativa

6. Minimización de la autoridad

FICHA ALUMNADO 16



- Quizás, alguna vez, has tenido un comportamiento grosero o inapropiado en Internet. Descríbelo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Y, ¿por qué lo hiciste?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Ahora que lo puedes ver con perspectiva, ¿cuál crees que sería la alternativa para expresar lo mismo, pero siendo educado o educada? ¿Cómo te expresarías?

.....

.....

.....

.....

.....

.....



SOLUCIONARIO - FICHA DEL O LA EDUCADORA XX

Normas de cortesía en Internet - EJEMPLO -

HUMANIDAD	IDENTIDAD DIGITAL	CONOCIMIENTO	PRIVACIDAD
Ayuden al mundo y a las personas a ser mejores y vivir en un entorno real y digital de convivencia	Te ayuden y ayuden a las personas a mejorar su autoestima y a construir una autoimagen digna	Ayuden al respeto de las lenguas y contribuyan al saber sobre las ciencias (naturales y sociales)	Contribuyan a que la información de las personas no sea conocido por terceros sin autorización.
<input checked="" type="checkbox"/> Seremos empáticos. Tendremos presente que tras la pantalla también hay una persona.	<input checked="" type="checkbox"/> Seremos honestos con nosotras mismas y con los demás.	<input checked="" type="checkbox"/> Valoraremos el conocimiento científico y no difundiremos información falsa.	<input checked="" type="checkbox"/> Respetaremos los deseos y las necesidades del otro, así como los propios.
<input checked="" type="checkbox"/> Tendremos una actitud inclusiva y actuaremos con principios de igualdad.	<input checked="" type="checkbox"/> Tendremos presente que la vida real ocurre fuera de las pantallas.	<input checked="" type="checkbox"/> Respetaremos los derechos de los hablantes de lenguas minoritarias.	<input checked="" type="checkbox"/> No abusaremos de los privilegios o de las ventajas que podamos tener.
<input checked="" type="checkbox"/> ...	<input checked="" type="checkbox"/> ...	<input checked="" type="checkbox"/> ...	<input checked="" type="checkbox"/> ...

FICHA ALUMNADO 17

1. En parejas, buscar un contenido en Internet que puedan comentar.
2. Redactar un comentario de 140 caracteres. Que cumpla con los ítems que aparecen en la siguiente tabla y contrarreste las consecuencias negativas de la desinhibición online. Leerlo al grupo y comentarlo.

COMENTARIO DE 140 CARACTERES

.....

.....

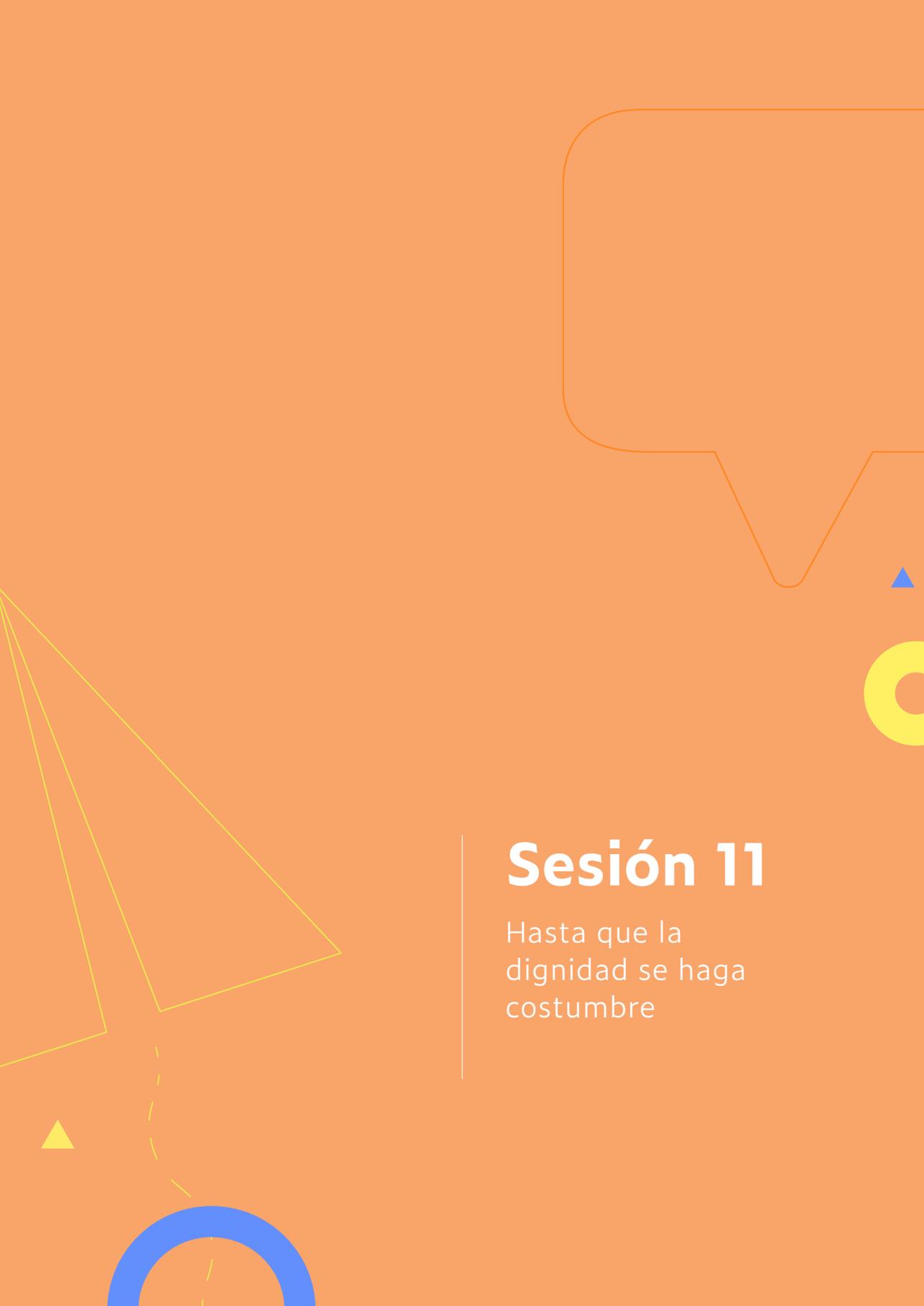
.....

.....

.....

FICHA ALUMNADO 17

Ítems para verificar los comentarios en Internet	CHECK
¿Mantendría mi opinión delante de mis amigos, familiares y el o la educadora si me preguntan sobre ello?	
Si, hipotéticamente, me hicieran una entrevista sobre el asunto, ¿podría repetir mi opinión y argumentarla?	
Al publicar mi comentario, mis emociones están tranquilas y en armonía.	
Utilizó palabras adecuadas. Entiendo todos los conceptos de los que hablo.	
El lenguaje que utilizo es educado. Libre de groserías y amenazas.	
Mi comentario respeta la diversidad sexual, cultural y religiosa de todas las personas.	
El lenguaje que utilizó es inclusivo y respetuoso con la igualdad de género.	
Lo que digo está basado en datos verdaderos.	
Mi comentario es inspirador.	
Estoy respetando la Declaración de los Derechos Humanos (1948).	



Sesión 11

Hasta que la
dignidad se haga
costumbre



SESIÓN 11: Hasta que la dignidad se haga costumbre

Dimensión: Relaciones

Objetivos:

- Expresar sus pensamientos y gustos con respeto y responsabilidad (Buenas prácticas).
- Crear contenidos que fomenten la dignidad de las personas (MIL).
- Comprender el impacto medio ambiental de las tecnologías (Digcomp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-17 años

ACTIVIDADES

1. El o la educadora presenta algunos ejemplos de videos virales que fomentan los derechos humanos, la inclusión y la ecología que aparecen en la Ficha del o la Educadora XXI. Al terminar, pide que completen la Ficha Alumnado 18 donde se

pregunta por los sentimientos que le han suscitado.

Tiempo: 20 minutos

Recurso: Ficha del o la Educadora XXI, Ficha Alumnado 18

Edad preferente: 15-17 años

2. En el mismo lugar o caminando por el salón, reflexiona sobre la capacidad que los jóvenes tienen de transformar el mundo en el que viven. Hay muchos ejemplos a lo largo de la historia que demuestran que la juventud tiene la valentía de hacer que el mundo sea

más justo y digno para todos. En este momento, después de la pandemia mundial, con la emergencia y el cambio climático y con mucha violencia alrededor del mundo, más que nunca se necesita de una juventud comprometida. Y a través del uso responsable y crítico

de los medios de comunicación y los dispositivos móviles se puede contribuir.

La música es una herramienta poderosa para la denuncia social y para llenar de esperanza a las personas que luchan a favor de un mundo más justo, inclusivo y equitativo. A continuación, os mostramos algunas canciones en euskera, gallego, catalán y español. Algunas de ellas denuncian situaciones injustas y dolorosas que encontramos

hoy en día, mientras que otras hacen una llamada al compromiso social y a la acción hacia un mundo mejor.

El o la educadora coloca la canción que ha elegido y pide al alumnado que se apropie de la letra de la canción, reflexione sobre su mensaje e intente comprometerse con el mundo que a gritos pide un cambio.

Tiempo: 20 minutos

Recurso: Ficha Alumnado 19

Edad preferente: 15-17 años

3. El o la educadora pide al alumnado que reflexione sobre las cinco dimensiones del uso responsable y crítico de Internet y los dispositivos móviles (*Hábitos de uso, Gestión de datos, Contenidos y Descargas, Publicaciones y Relaciones*). Entre todos construirán un decálogo de

buenas prácticas para su vida cotidiana como grupo.

Tiempo: 10 minutos

Recursos: Escribir en la pizarra las cinco dimensiones.

Edad preferente: 15-17 años



Recomendaciones para el o la educadora

En esta sesión se pretende generar en el alumnado un compromiso de transformación con su realidad a través del uso responsable y crítico de Internet y de los dispositivos móviles.

SESIÓN 11:
Hasta que
la dignidad
se haga
costumbre



Es importante despertar en los y las participantes la motivación por hacer cosas por su comunidad, por ver que, en sus acciones, por mínimas que sean, construyen la sociedad en la que viven. En este sentido, se recomienda el visionado de la película «El niño que domó al viento» (2019) del director Chiwetel Ejiofor.

Abrir ventanas a nuevas lenguas, nueva música, nuevos mensajes y nuevos artistas también forma parte del proceso educativo. Asimismo, es una forma de enseñar a valorar la diversidad artística, cultural y lingüística y desarrollar las competencias interculturales promovidas por la UNESCO (2017).

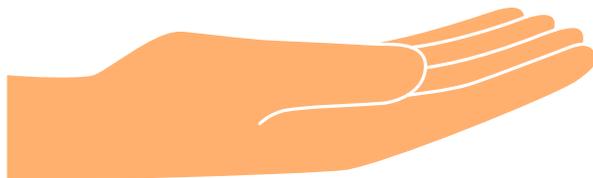
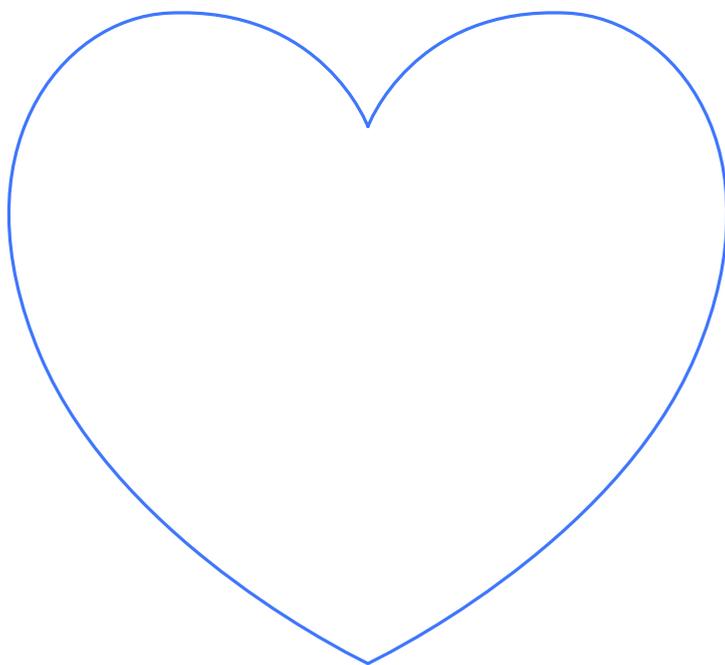
FICHA DEL O LA EDUCADORA XXI

Enlaces a vídeos

Título	Enlace	Tiempo
Motxila 21	https://youtu.be/HnhW4Z5JePM	
Pensando en los demás	https://youtu.be/8-mPRGLpzPO	
La isla de las flores	https://youtube.com/watch?v=T1eU7_yqrpc	
Cuerdas	https://youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw	
Binta y la gran idea	https://youtu.be/meLXFLI1FE8	

FICHA ALUMNADO 18

- Plasma en la figura del corazón los sentimientos que han despertado en tí los vídeos. ¿Qué vibraciones han despertado en tí? ¿Qué fibras han tocado?



FICHA ALUMNADO 19

Gure kaiola – Glaukoma

Ze guapa zauden. Ze guapo zauden.

Zer da narratsa hemen ta zer da elegantea? Zeinek esan behar dizu oain itsusia zeala?

Zeinek marraztu digu koadrantea? Zein dao erotuta ta zein da kabala?

Ilusio bat da errealitatea, ta gizonen bizio bat denai araua jartzea.

Norbeantzako horma bat da normalitatea. Baino nik ez det izan nahi normala. Ta zuk ezta re!

Etzealako artalde hontako zifra bat, etzea sartzen trajen.

Gezurren saren eroitzeie makina bat, goitik datorren papila jaten.

Beldurren aurren, heldu makila ta goazen, pareta mila dauzkeu ta gure paren.

Eta erreza ez dan arren, kareta kenduta zaudenen... ai! Ez dakizu ze sexy zauden.

**Ze guapo zauden
mozorroik gabe, ta
artalde esan dezala Beeee
Ze guapa zauden horren**

Tempestades de sal – Sés

Nesta terra que fai testamento, que acolle os lamentos e anima a olvidar, infectada de sangue usureiro, caciques modernos, mecenas do mal. Vivo dentro dun monte de area tinguido de breia que non limpa o mar, coa esperanza de tomar alento para ver o momento de nos libertar.

**Mais aínda seguimos aquí
a aturar tempestades de
sal,
resistindo a violencia de
mans
desas serpes e cans que
nos queren calar.
Compañeiras nos sonhos do
Edén,
unha illa no medio do mar,
que iluminan o loito máis
negro,
que esquece o desterro e o
medo a loitar.**

Cando as marcas se gravan a ferro e a dor e a xenreira non deixan sorrir, as penurias van alén da fame falta a identidade que axuda a vivir.

FICHA ALUMNADO 19

lotsagabe, estereotipo danak hausten.
Ze guapo zauden mundu hau aldatzen, zure rola zalantzan jartzen.
Ze guapa zauden. Ze guapo zauden.

Gizontasun eredu nik izan nun Action Man, zure emetasun modelo Barbie bat zan.
Eztao generoik genitaletan. Egitura mentala da, aber sartze zaigun gaztan!

Horregatik jartzen gaitue dietan, ta danak die Barbie ta Ken telebista ta aldizkarietan.
Hitzeite ez dun haurran begietan Disney-en maitasunaren fabula. Ipuin honen hasiera.

Nortasunen banaketan, zu woman eta ni man, bakoitza bere ziegan.
Nere heziketan dauden urrezko hesietan. Zure etiketak dauzken gezur ariketak.

Eredu bezela euki diteun figura patriarkalak.
Pornografia izan da gure heziketa sexuala.
Heteroarau honen aizkorakaden ezpala. Hau ez da gizarte naturala. Ez du izan nahi.

Só se calma o ruído da raiba
coa forza que queima na gorxa ao berrar:
queremos curar a fendedura,
olvidar a tristura e voltar comezar.

Mais aínda seguimos aquí a aturar tempestades de sal,
resistindo a violencia de mans
desas serpes e cans que nos queren calar.
Compañeiras nos soños do Edén,
unha illa no medio do mar, que iluminan o loito máis negro,
que esquece o desterro e o medo a loitar.

Nesta terra que fai testamento,
que acolle os lamentos e anima a olvidar,
infectada de sangue usureiro,
caciques modernos, mecenas do mal.
Vivo dentro dun monte de area
tinguido de brea que non limpa o mar,
coa esperanza de tomar alento
para ver o momento de nos libertar.

FICHA ALUMNADO 19

Kapitalai halaxe komeni
zaio, dominazio sistema
bereizketan jaio da.
Testikulo gutxigo ta
sentimendu gehio.
Gizonezko bezela hautsi
nahi det gure kaiola.

Bestelako aukerak

Trakamatraka, La Basu
feat. Aneguria DJ
Errefuxiatuena, IZARO feat.
Mikel Urdangarin
25. artikulua, IDOIA feat.
Eñaut Elorrieta
Itxura, ETS

**Mais aínda seguimos aquí
a aturar tempestades de
sal,
resistindo a violencia de
mans
desas serpes e cans que
nos queren calar.
Compañeiras nos sonhos do
Edén,
unha illa no medio do mar,
que iluminan o loito máis
negro,
que esquece o desterro e o
medo a loitar.**

Outras opcións

Guadi Galego, Matriarcas
Sementar de Vencer, Sés
No Son Fada, Sés
Pano Corado, Tanxugueiras

FICHA ALUMNADO 19

Agafant l'horitzó - Txarango (ft. G. Humet, Aspencat, C. Freixas, Les Kol-lontai i Ascensa Furore)

Tenim futur, tenim memòria.
Foc a les mans per teixir la
història.
Portem en elles un llarg
camí.
Viure vol dir prendre partit.

No volem fum, no volem
dreceres.
Aquí no venim a fer volar
banderes.
Comptem amb tu, ara no
pots fallar.
Un dia u per tornar a
començar.

**Gent de mar, de rius i de
muntanyes.
Ho tindrem tot i es parlarà
de vida.
Gent de mar, de rius i de
muntanyes.
Ho tindrem tot i es parlarà
de vida.**

**Anem lluny, serem molts
empenyent endavant.
Qui sembla rebel·lia, recull
la llibertat.
Que no ens guanyi la por. El
demà avui és nostre.
Tu i jo agafant l'horitzó.**

Ara i aquí és el moment del
poble.
No serà nostre si no hi som
totes.

Aves enjauladas - Rozalén

Quando salga de esta, iré
corriendo a buscarte
Te diré, con los ojos, lo
mucho que te echo de menos
Guardaré en un tarrito
todos los abrazos, los besos
Para cuando se amarre en
el alma la pena y el miedo

Me pondré ante mi abuela
y de rodillas
Pediré perdón por las veces
que la descuidé
Brindaremos por los que se
fueron sin despedida
Otra vez, otra vez

Pero, mientras los pájaros
rondan las casas nido
Una primavera radiante
avanza con sigilo
He zurcido mis telitas rotas
con aguja e hilo
Me he mirado, valorado, he
vivido

**Somos aves enjauladas
Con tantas ganas de volar
Que olvidamos que en este
remanso
También se ve la vida pasar**

**Quando se quemem las
jaulas
Y vuelva a levantarse el
telón
Recuerda siempre la lección**

FICHA ALUMNADO 19

És part de tu, també és part de mi.

Viure vol dir prendre partit.

No tenim a les mans els problemes del món.

No hi tenim totes les solucions.

Però venim amb coratge i amb somnis gegants.

I pels problemes del món tenim les nostres mans.

Res per nosaltres; per a totes, tot.

A la por i al racisme, calar-hi foc.

Qui treballa la terra se la mereix.

El poble mana, el govern obeeix.

Nuestras manos seran nuestro capital.

Quien mueva el engranaje debe decidir.

Crear, construir consciencia popular.

Eterna divisa que nos guia; vivir llibres o morir.

Gent de mar, de rius i de muntanyes.

Ho tindrem tot i es parlarà de vida.

Gent de mar, de rius i de muntanyes.

Ho tindrem tot i es parlarà de vida.

Y este será un mundo mejor

Quando salga de esta, iré corriendo a aplaudirte
Sonreiré, le daré las gracias a quien me cuide
Ya nadie se atreverá a burlar lo importante
La calidad de la sanidad será intocable

No me enfadaré tanto con el que dispara odio
Es momento de que importe igual lo ajeno y lo propio
Contagiar mis ganas de vivir y toda mi alegría
Construir, construir

Pero, mientras el cielo y la tierra gozan de un respiro
Reconquistan los animalitos rincones perdidos
He bebido sola, lentamente, una copa de vino
He volado con un libro, he vivido

Somos aves enjauladas
Con tantas ganas de volar
Que olvidamos que en este remanso
También se ve la vida pasar

Quando se quemen las jaulas
Y vuelva a levantarse el telón

FICHA ALUMNADO 19

**Anem lluny, serem molts
empenyent endavant.
Qui sembla rebel·lia, recull
la llibertat.
Que no ens guanyi la por.
El demà avui és nostre.
Tu i jo agafant l'horitzó.**

Serem lluny, serem molts
empenyent endavant.
Som futur i alegria seguint
el pas dels anys.
Que no ens guanyi la por.
El demà avui és nostre.
Tu i jo agafant l'horitzó.

Gent de mar, de rius i de
muntanyes.
Ho tindrem tot i es parlarà
de vida.
Gent de mar, de rius i de
muntanyes.
Ho tindrem tot i es parlarà
de vida.

Altres opcions

La terra per sembra, Per un
Pirineu viu

I tu sols tu, El diluvi

Nina de Miraguano,
Orchestra Fireluce amb
Pau Riba

El son de la chama, Als de
Dalt

**Recuerda siempre la lección
Y este será un mundo
mejor**

Quando salga de esta, iré
corriendo a abrazarte

Otras opciones

A contracorriente, Álvaro
Soler y David Bisbal

*Yo vengo a ofrecer mi
corazón*, Fito Páez

Latinoamérica, Calle 13

A NINGÚN HOMBRE
(Cap.11: Poder), Rosalía

FICHA ALUMNADO 19

Más recursos...

Some options in **English**

Imagine, John Lennon

People have the power,
Patti Smith

Where is the love?, Black
Eyed Peas

What About Us, P!NK

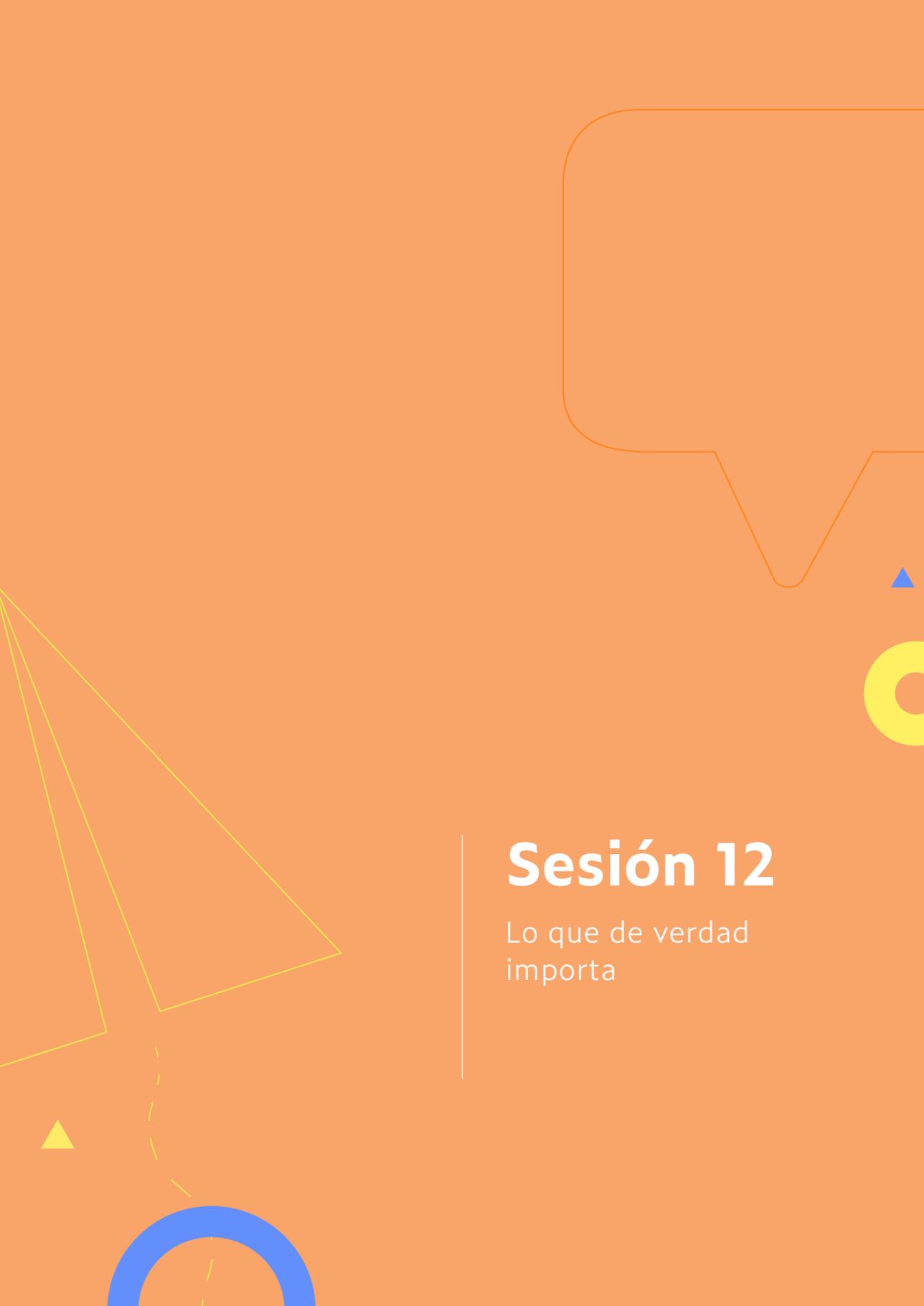
Quelques options en **Français**

Santé, Stromae

Dodo, Stromae

Je veux, ZAZ

Debout les femmes, 39
Femmes



Sesión 12

Lo que de verdad
importa



SESIÓN 12: Lo que de verdad importa

Diagnóstico final

Objetivos:

- Expresar sus pensamientos y gustos con respeto y responsabilidad (Buenas prácticas).
- Reflexionar sobre los contenidos y actuar en consonancia con lo aprendido (MIL).
- Evaluar datos, información y contenidos digitales (Digcomp).

Duración: 50 minutos

Edad: 12-16 años

ACTIVIDADES

1. Esta última sesión consta de una única actividad a la que se dedicarán los 50 minutos.

Cuando llegue al aula, el alumnado se encontrará proyectada o escrita en un mural en la pared la siguiente frase:

«LO QUE DE VERDAD IMPORTA EN EL USO DE INTERNET Y LAS REDES SOCIALES»

Se anima al alumnado a hacer pequeños grupos con un objetivo: crear un poster digital donde todos y todas las participantes puedan expresar sus ideas y opiniones, a partir de lo

aprendido en las sesiones, en referencia a esa frase (título). Para ello se distribuirán roles en cada grupo y un portavoz de cada grupo se coordinará con los de otros grupos para establecer, en un boceto, espacios donde cada grupo pueda plasmar su creación, el cual podrá ser una imagen, texto, vídeo, canción etc.

En cada grupo dialogarán y harán primero en papel como borrador lo que deseen expresar y luego lo plasmarán en el póster digital.

Recursos: aula de ordenadores donde poder crear el poster digital.





Evaluación

EVALUACIÓN

Evaluación para cada sesión

1. Marca con un color: ¿cómo evaluás los siguientes aspectos en la sesión?

The diagram is a target with four concentric circles, numbered 1 to 4 from the center outwards. The quadrants are labeled as follows:

- Top: **Contenidos de la sesión**
- Bottom: **Metodologías utilizadas**
- Left: **Dinamización**
- Right: **Tu implicación en las actividades**

Legend:

- 1: Inadecuado
- 2: Regular
- 3: Bueno
- 4: Excelente

EVALUACIÓN

Evaluación para cada sesión

2. Al terminar la sesión piensa y escribe:

Una cosa
interesante que
hayas aprendido

Dos cosas que
quieras comentar
a otras personas

Una cosa que
aplicarás a tu vida

En los espacios educativos vivimos en la incertidumbre acerca del futuro digital: ¿Cómo educamos a los y las adolescentes en la interacción con las redes y dispositivos tecnológicos? ¿Hay que limitar o potenciar su uso? ¿Qué usos promover y cuáles prevenir y cómo? ¿Por qué lo digital fascina tanto? ¿Cómo potenciar un uso responsable y crítico en el universo mediático? En este libro se aborda cómo las personas experimentan el ciclo de la adolescencia en las redes y con las tecnologías, las potencialidades y riesgos y la percepción del riesgo en las interacciones digitales.

En el marco de cambio cultural de la cibercultura caracterizada por la hiperconectividad, interactividad y versatilidad de los dispositivos urge conocer y comprender los riesgos que en un mundo digital enfrenta la ciudadanía en general, y especialmente la adolescencia.

La alfabetización en medios e información y el desarrollo de competencias digitales constituyen un factor clave para el logro de un uso responsable y crítico de los dispositivos tecnológicos.

Ante las múltiples incertidumbres y desde la confianza en el potencial adolescente para formarse en medios y tecnologías se han desarrollado trece sesiones para alcanzar aprendizajes activos en cinco dimensiones: hábitos de uso, gestión de datos, contenidos y descargas, relaciones, y publicaciones. Las actividades fueron diseñadas para ser trabajadas con adolescentes entre los 12 y 17 años, en diferentes contextos educativos.

Cátedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV / EHU)

IKERTUZ



UNESCO Chair
in Communication
and Educational Values

