

TIC Y SOCIEDAD DIGITAL:
EDUCACIÓN, INFANCIA Y DERECHO



Universidad de Granada

ISBN 978-84-9045-339-1



9 788490 453391



COMARES
editorial

**TIC y Sociedad Digital:
Educación, Infancia y Derecho.**

TIC y Sociedad Digital: Educación, Infancia y Derecho

Directores:

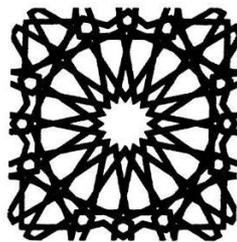
Francisco Javier Durán Ruiz & Elías Said Hung

ISBN: 978-84-9045-339-1

Depósito legal: GR. 1443/2015

* Publicación financiada por el Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía P11-SEJ 8163: “La Intervención de las Administraciones públicas y la cooperación público-privada para la protección de datos personales y otros derechos en riesgo de los menores de edad en la Sociedad Digital.”

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos sin el permiso y por escrito del Editor y del Autor.



COMARES EDITORIAL
GRANADA MMXV

INDICE

PREFACIO	17
SECCIÓN I. EDUCACIÓN, OPEN DATA Y REDES SOCIALES	18
LAS TIC EN LOS CURRÍCULOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA: CASO BARRANQUILLA Y CARTAGENA , <i>William Arellano, Gabriel Román, Gilma Mestre, Mayra Pallarés y Joaquín Lara</i>	19
1. Introducción	20
2. Método	24
2.1. Universo y muestra.....	24
2.2. Técnicas de recolección y análisis de información	25
3. Resultados	25
4. Conclusiones	39
Agradecimientos.....	45
Referencias	45
COMPRESIÓN LECTORA Y GEOLOCALIZACIÓN , <i>Adela de Castro de Castro, Heidy Roble Noriega, Sergio Álvarez Uribe</i>	48
1. Introducción	49
2. Objetivos	49
3. Revisión de la literatura.....	50
3.1. Tecnología móvil.....	50
3.2. Comprensión lectora	50
4. Metodología	51
4.1. Proceso	51
4.2. Descripción de la aplicación “Pista E”	53
4.3. Instrumentos	55
4.4. Muestra del piloto.....	55

5. Resultados	56
5.1 Cuestionario percepción a desarrolladores.....	56
5.2. Encuesta de opinión	57
5.3. Resultado porcentaje de estudiantes por niveles de comprensión lectora.....	60
6. Conclusiones	60
Referencias	62

LA INNOVACIÓN Y LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD DIGITAL. CASO LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TORRE DEL PALAU, TERRASSA (BARCELONA), ESPAÑA, Evaristo González Prieto..... 64

1. Introducción	64
2. El conocimiento y su gestión	65
3. El camino hacia la innovación educativa	66
4. Aprender a aprender	67
5. ¿Cómo generan conocimiento las Instituciones Educativas?.....	68
5.1 Internas:	68
5.2. Curriculares	69
5.3. Informales.....	69
5.4. Externos.....	70
6. Estudio de caso: de la teoría a la práctica.....	70
6.1. Características de la IE	70
6.2. Generación de conocimiento e innovación	71
7. Principios de la innovación expuestos en el <i>iTWorldEdu</i> , Barcelona, 2015.....	73
8. Algunas buenas prácticas generadas en la IE Torre del Palau	74
9. Conclusión.....	76
Referencias	76

BON APP-É-TIC: ESCENARIO DE UN APRENDIZAJE SITUADO DE UN PROFESOR EGRESADO, Begoña Rivas Rebaque, Julio César de Cisneros Britto, Felipe Gértrudix..... 77

1. Introducción	77
-----------------------	----

1.1. Detección del problema.....	78
1.2. Pragmatismo y dialéctica	79
1.3. El aula como lugar de aprendizaje simulado.....	80
1.4. El profesor egresado: inductor de un aprendizaje situado.....	80
1.5. Bon-app-e-TIC.	81
2. Objetivos	82
3. Metodología	83
3.1. Diseño de la práctica	83
3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación de la experiencia.....	86
3.3. Muestra de evaluación de la experiencia.....	86
4. Resultados	87
5. Conclusiones	89
Referencias	90

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN VIRTUAL, Carmen Ricardo Barreto y John Cano Barrios..... 92

1. Introducción	92
2. Objetivos	93
2.1. Objetivo general	93
2.2. Objetivos específicos.....	93
3. Metodología	93
4. Resultados y discusión	96
4.1. Resultados globales de la Competencia Intercultural	96
4.2. Resultados por la sub-competencia “Desarrollo eficacia entre las culturas”	97
4.3. Resultados por la sub-competencia “Desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad”	98
4.4. Resultados por la dimensión “Actitudes y creencias”	99
4.5. Resultados por la dimensión “Conocimiento”	100

4.6. Resultados por la dimensión “Habilidades y destrezas”	101
5. Conclusiones	102
Referencias	104
PLAN DE AULA VIRTUAL COMO APOYO A LA FORMA ORGANIZACIONAL DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, <i>Luis Gregorio Benavides Castro y Julio Ángel Rincón Castellón</i>.....	105
1. Introducción	105
2. Objetivos	108
3. Metodología.	109
4. Proceso de enseñanza aprendizaje en su forma organizacional en una institución educativa.....	109
4.1. Caracterización de la utilización y limitaciones del plan de aula en la institución educativa	111
4.2. Utilización de las TIC para el mejoramiento del PEA en su forma organizacional.....	113
5. Análisis para la incorporación de un Plan de Aula Virtual	114
5.1. Situación real de la utilización y seguimiento del plan de aula como apoyo al PEA, en la institución educativa.....	115
5.2. Análisis y discusión de los resultados de las encuestas realizadas a los directivos y docentes de la institución educativa	116
6. Plan de Aula Virtual como apoyo a la forma organizacional del proceso de enseñanza aprendizaje	120
6.1. Requerimientos para el desarrollo de un Plan de Aula Virtual como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en la institución educativa.	121
6.2. Mapa de Contenidos y Navegación.....	123
6.3. Valoración del Plan de Aula Virtual como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en la institución educativa mediante el criterio de usuarios.....	124
7. Conclusiones	126
Referencias	126

ESTUDIO SOBRE LOS ESTILOS DE RELACIONES INTERPERSONALES QUE EMERGEN DEL CIBERBULLYING EN EL COLEGIO VILLA RICA: APROXIMACIÓN A PARTIR DE LA TEORÍA DE FACETAS, Orfi Yineth Delgado Santamaría..... 128

1. Introducción 128

2. Justificación..... 131

3. Objetivos 133

4. Metodología 133

5. Análisis de Resultados 135

6. Conclusiones 140

Referencias 141

LA PUBLICIDAD EMOCIONAL DE CAMPOFRÍO COMO *TRENDING TOPIC*, Estrella Martínez-Rodrigo y Pura Raya- González..... 143

1. Introducción 143

1.1. La publicidad emocional 144

1.2. Las emociones en el *trending topic* de Campofrío ‘El currículum de todos’ 145

2. Objetivos 146

3. Metodología 147

4. Análisis empírico..... 147

Conclusiones 149

ALFABETIZACIÓN DIGITAL COMO HERRAMIENTA DE PROTECCIÓN FRENTE A LOS RIESGOS DE LA RED, Isabel Rodríguez de Dios y Juan José Igartua Perosanz..... 151

1. Introducción 151

2. Respuestas ante los riesgos de la red..... 153

2.1. Software de filtro y control 153

2.2. Mediación parental 154

2.3. Alfabetización digital 154

3. Alfabetización mediática..... 155

4. Alfabetización digital 157

5. Conclusiones	157
Agradecimientos.....	158
Referencias	158
PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN JÓVENES UNIVERSITARIAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES, Sandra Robles-Uclés, M^a Jesús Gallego Arrufat, Carmen Solera Albero.....	162
1. Introducción	162
2. Apuntes sobre el marco para la prevención de la violencia de género	163
3. e-Igualdad en la Sociedad del conocimiento.....	165
4. Proyectos educativos para la prevención de la violencia de género	166
5. Análisis de casos de jóvenes universitarias ante la ciberviolencia de género.....	167
6. Conclusión.....	169
Referencias	170
CEREBRO, EMOCIONES Y REDES SOCIALES. BRAIN, EMOTIONS AND SOCIAL NETWORKS, Estrella Martínez-Rodrigo y Rosario Segura-García.....	172
1. Introducción	172
2. Objetivo.....	173
3. Metodología	173
4. Descripción científica de las emociones: elementos neurológicos y psicológicos	174
4.1. Algunos aspectos anatómicos relacionados con las emociones.....	174
4.2. Aspectos fisiológicos y psicológicos de las emociones	174
4.3. Sentimiento y emoción.....	175
5. Sociedad digital: Interactividad, comunicación y emociones	176
5.1. Algunos aspectos destacados acerca de la interactividad.....	176
5. 2. Emociones y redes sociales	177
Conclusiones	179
Referencias	180
CONTEXTO Y CONEXIONES DISCIPLINARES DEL PERIODISMO DE DATOS, Manuel Gétrudix Barrio y Carmen Gertrudis Casado.....	183

1. Introducción: Comunicación de “precisión”, internet y datos.	183
2. Objetivos	184
3. Metodología	184
4. Conexiones disciplinares del Periodismo de datos	185
5. Con la Periodística o Teoría del Periodismo	185
6. Con el Periodismo especializado y el Periodismo de investigación	187
7. Con la Sociología y la Estadística	189
8. Con las Tecnologías de la Información y la Comunicación	190
9. Con la Comunicación	191
10. Conclusiones	192
Referencias	193
ESTADO DEL ARTE EN TORNO A LOS CONCEPTOS DE OPEN DATA Y LA CIUDADANÍA DIGITAL, <i>Andrea Cancino Borbón y Elías Said Hung</i>	196
1. Introducción	196
2. Objetivos	197
3. Metodología	197
4. Ciudadanía Digital en la Sociedad de la Información.....	199
5. La filosofía de lo ‘open’ y Open Data.....	201
6. Open Data, aproximaciones investigativas y conceptualización	203
7. OD y ODG, ¿solución en sí misma o herramienta que implica transformación?	205
8. Conclusiones	208
Agradecimientos.....	209
Referencias	209
CULTURA DIGITAL Y EDUCACIÓN: NUEVOS ENTORNOS PARA LA EMANCIPACIÓN INTELLECTUAL, <i>Esteban Romero Frías.</i>	212
1. Introducción.	212
2. Un recorrido por la creación de la red global.....	212
3. Transformaciones tecnológicas, sociales y económicas de nuestros días	214

4. Educación y emancipación intelectual en la cultura digital	214
5. Conclusiones.	215
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE POSTGRADO: UN RETO PARA EL SIGLO XXI, Cristina Benlloch Domenech y Joaquín Sarrión Esteve	216
1. Introducción.	216
2. La cuestión de Europa: la vuelta de un mito.	218
3. La cuestión del género.....	219
4. Los retos de la innovación docente en una sociedad red.....	219
Bibliografía.....	221
SECCIÓN II. MARCO SOCIAL Y NORMATIVO DE LOS MENORES ANTE LAS TIC.....	222
REFLEXIONES EN TORNO A LA PROTECCIÓN DE DATOS DE MENORES, Carlos Alberto Montoya Lemus y Elías Said Hung	223
1. Introducción	223
2. Objetivos	224
3. Metodología	225
4. Aproximación Conceptual.....	225
4.1. Ciudadanía Digital y Redes Sociales	225
4.2. ¿Privacidad en riesgo?.....	227
4.3. Menores en la Sociedad Digital.	229
5. Conclusiones	231
Agradecimientos.....	232
Referencias	233
EL GUIONISTA: DERECHOS, DEBERES Y RÉGIMEN CONTRACTUAL, M^a Pilar Cousido González	236
1. Jurisprudencia.....	236
2. Introducción	236
3. Objetivos	237
4. Metodología	237

4.1. El guionista asalariado y el guionista independiente; sus derechos específicos como autores, en el marco de la relación de trabajo. La duración de los derechos económicos del guionista. El guión: clases jurídicas	238
4.2. Los derechos constitucionales del guionista. La libre prestación de servicios profesionales en la Unión Europea.....	239
4.3. El contrato de edición del guion.....	242
4.4. Los contratos de prestación de servicios o de realización de obra del guionista	245
4.5. Los derechos y deberes convenidos del guionista asalariado.	246
Conclusiones	247
Referencias doctrinales	248
Referencias legales.....	248
DESARROLLO DE LA TIC EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA REGLAMENTACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL, <i>Melissa Paola Martínez Guevara y Jorge Alberto Valencia Cobo</i>	250
1. Introducción	250
2. Objetivos	252
3. Metodología	253
4. Desarrollo de las TIC y su vinculación con la educación desde la perspectiva de la reglamentación Internacional y la Nacional.....	254
4.1.1. La necesidad de un esquema normativo.....	255
4.1.2. Evolución de la normativa Colombiana.....	258
4.1.3. Análisis cuantitativo.....	260
Conclusiones	267
Agradecimientos.....	268
Referencias	268
EL DERECHO DE ACCESO A LA HISTORIA CLÍNICA INFORMATIZADA, <i>Carolina del Valle Montoya Santiago</i>	270
1. Introducción	270
2. Objetivos	270

3. Metodología	271
4. La historia clínica informatizada como documento administrativo	271
5. Regulación del derecho de acceso a los documentos administrativos sanitarios en formato electrónico según el ordenamiento jurídico español	275
6. Fundamento constitucional del derecho de acceso a la historia clínica informatizada.....	277
Conclusiones	282
Referencias	283

NIÑ@S DIGITALES Y FAMILIAS INTERACTIVAS: NUEVAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN EL USO RESPONSABLE DE LAS TIC Y LAS REDES SOCIALES EN EL HOGAR,
Beatriz Manzano-García..... **284**

1. Introducción	284
2. Marco teórico	285
2.1. Hacia un nuevo concepto de familias interactivas.	285
2.2. Usos habituales de las TIC en la vida familiar.....	287
2.3. La ampliación de las interacciones sociofamiliares a través de las redes sociales	288
2.4. Internet, redes sociales y menores: riesgos de uso	288
2.5. El uso responsable de las TIC y las redes sociales en el ámbito familiar	291
3. Aspectos metodológicos.....	292
3.1. Objetivos	292
3.2. Discusión:.....	292
4. Resultados y conclusiones:.....	296
5. Referencias	298

USO Y ABUSO DE LA IMAGEN DEL MENOR EN REDES SOCIALES,
Berta Ruiz Benítez y Francisco Jesús Alaminos Romero **301**

1. Introducción	301
2. Nativos digitales, reputación on line e identidad digital	303
3. Imagen de los chicos y chicas en la red ¿exposición o sobreexposición?.....	306
4. Estrategias para afrontar la exposición en las redes sociales	308

Referencias	309
EXPLORACIÓN DE LOS FACTORES DEL ABANDONO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS, Manuel Fernández Cruz y Emilio Lizarte Simón	311
1. Introducción	311
2. Problemas y objetivos	312
3. Listado de instrumentos que abordan el fenómeno del abandono universitario	313
4. Conclusiones	315
Referencias	315
LA PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR DE EDAD EN LA TELEVISIÓN DESDE LA NORMATIVA ACTUAL, Inmaculada García Presas.....	317
1. Introducción	317
2. Objetivos	319
3. Metodología	319
4. Conclusiones	319
LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DEL MENOR EN LA SOCIEDAD DIGITAL Y DE LA INFORMACIÓN, Valentina Faggiani.....	321
1. Internet, menores y Constitución	321
2. La participación de los menores en Internet: un cuadro interesante aunque preocupante	322
3. Los derechos fundamentales del menor en Internet.....	323
4. ¿Cómo reducir o al menos controlar los riesgos de Internet para los menores? Algunas recomendaciones	326
Referencias	327
VIOLENCIA FILIO PARENTAL (VFP): EL INFLUJO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN SU APARICIÓN, Sandra Jiménez Arroyo	330
1. Introducción	330
2. Aproximación al concepto de violencia filio parental en España	331
3. Prevalencia de la violencia filio parental según los datos de la Fiscalía General Del Estado	333

4. Factores sociales con incidencia en la aparición de la VFP: las tecnologías de la información y la comunicación	334
Conclusiones	341
Referencias	342
LA INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN LA BÚSQUEDA DE ORÍGENES DE LOS MENORES ADOPTADOS, Estefanía Muriedas Díez	345
1.Introducción.	345
2.Apuntes sobre el marco normativo de la búsqueda de los orígenes en la adopción.	346
3.El papel activo de la familia adoptiva en las Redes Sociales.....	348
4. Análisis de casos: Los hijos robados y la búsqueda de los orígenes de la Generación Z.	349
5. Conclusión.....	349
Bibliografía.....	350
EDUCACIÓN EN CASA Y SOCIEDAD DIGITAL: REFLEXIONES CONSTITUCIONALES, Antonio Pérez Miras.....	351
1. Introducción.	351
2. Objetivos y metodología.	352
3. Breves reflexiones en torno a la constitucionalidad de la llamada ‘educación en casa’ ante los avances (imparables) de la sociedad digital.	353
Referencias citadas.....	357
REDES SOCIALES Y BIG DATA ¿CÓMO REACCIONA LA UNIÓN EUROPEA?, Rastislav Spac	358
1. Introducción	358
2. Las Redes Sociales	358
3. Big data y la protección del internauta.....	360
4. Big data y las instituciones europeas.....	360
5. La aparición del gobierno abierto como modelo de gobernanza	361
6. Gobierno abierto (Open Government)	362
7. Reutilización de la información pública.....	364
8. Conclusión.....	365

**DIFUSIÓN DE CAMPAÑAS DE CONTENIDO SOCIAL Y SOLIDARIO EN REDES SOCIALES:
ESTUDIO EN CONTEXTO UNIVERSITARIO,** *Manuel Jesús Hermosín-Mojeda, Sergio Morilla-Gil,
Manuel Antonio Conde del Río y Carmen Aránzazu Cejudo Cortés* **367**

1. Introducción.	368
2. Objetivo y Metodología.	371
3. Análisis de Resultados.	373
4. Discusión y Conclusiones.	378
5. Bibliografía.....	379
ANEXO 1. Cuestionario empleado.....	379

PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES DE LOS MENORES EN LOS CENTROS DOCENTES,
Francisco Javier Durán Ruiz..... **385**

1. Introducción	385
2. Marco normativo en relación con el derecho fundamental a la protección de datos de los estudiantes/alumnos de centros educativos.....	386
3. Aplicación en los centros docentes de los principios de la normativa de protección de datos personales.....	389
3.1 La prestación del consentimiento por el alumnado.....	389
3.2 Consentimiento y datos especialmente protegidos	391
3.3 Principio de información.....	394
3.4 Principio de calidad.....	396
3.5 Acceso a los datos por terceros o comunicación de datos a terceros	399
3.6 Deber de secreto y principio de seguridad.	401
Conclusiones	404
Referencias	405

PREFACIO

El presente libro es una recopilación de algunas de las ponencias presentadas en el marco del II Congreso Internacional de la Sociedad Digital: Educación, Infancia y Derecho¹, realizado en la Universidad de Granada (España) en el marco del Proyecto de Investigación de Excelencia P11 SEJ 8163 “La Intervención de las Administraciones públicas y la cooperación-privada para la protección de los datos personales y otros derechos en riesgo de los menores de edad en la sociedad digital” y la VIII edición del Simposio Las Sociedades ante el Reto Digital², ejecutado por el Observatorio de Educación de la Uninorte, en el marco de la Cátedra Europa. Ambos eventos realizados en 2015.

Este libro, titulado “Marco social, educativo y normativo de las TIC”, está integrado por 30 capítulos organizados en dos secciones:

Un primer bloque, titulado “Educación, Open Data y Redes Sociales”, el cual está conformado por 15 capítulos, cuyos autores aportan elementos de análisis alrededor de los procesos de aprendizaje, transformaciones institucionales y experiencias alrededor del impacto que traen consigo las TIC a nivel educativo y en la promoción de la cultura del Open Data.

En el segundo bloque temático, titulado “Marco social y normativo de los menores ante las TIC”, los 15 capítulos que le integran exponen un conjunto de reflexiones de casos de estudios orientados a contribuir en el proceso de reflexión social y jurídico alrededor del impacto que traen consigo las TIC en los derechos de los menores de edad y en los procesos sociales y educativos acaecidos en nuestras sociedades contemporáneas.

La totalidad de temas tratados, parten de una perspectiva interdisciplinar y analítica, donde se establecen un marco de aproximación conceptual y de experiencias locales y/o nacionales abordadas por los diferentes autores de este libro. Ello, con el fin de contribuir al proceso de acercamiento de los diferentes retos sociales, normativos y educativos que traen consigo los avances de las TIC y el actual proceso de transformación de nuestras sociedades ante tal escenario.

Este libro además trae el valor añadido de contribuir al proceso de acercamiento de estudios y saberes promovidos desde dos espacios académicos unidos institucionalmente, pero también culturalmente (España y Colombia). Ello, a favor de promover nuevos puentes que ayuden al intercambio de conocimientos y realidades que faciliten entender las complejidades insertas en las sociedades contemporáneas, con especial énfasis en torno a la realidad que viven países iberoamericanos.

Francisco Javier Durán Ruiz y Elías Said Hung

Directores

¹ <http://www.congresouniversa.com/>

² <http://www.uninorte.edu.co/retodigital/>

**SECCIÓN I. EDUCACIÓN, OPEN DATA Y REDES
SOCIALES**

LAS TIC EN LOS CURRÍCULOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA: CASO BARRANQUILLA Y CARTAGENA

William Arellano

Vicerrector Académico

Universidad Tecnológica de Bolívar, Campus Tecnológico, 6535200 Ext. 210.

Email: warellano@unitecnologica.edu.co

Gabriel Román

Docente e investigador

Universidad Tecnológica de Bolívar, Campus Tecnológico, 6535200 Ext. 220.

Email: groman@unitecnologica.edu.co

Gilma Mestre

Docente e investigadora

Universidad Tecnológica de Bolívar, Campus Tecnológico, 6535200 Ext. 361.

Email: gmestre@unitecnologica.edu.co

Mayra Payares

Asistente de investigación

Universidad Tecnológica de Bolívar, Campus Tecnológico, 6535200 Ext.368.

Email: mayrapallares@hotmail.com

Joaquín Lara

Docente e investigador

Universidad Tecnológica de Bolívar, Campus Tecnológico, 6535200 Ext.385.

Email: jlara@unitecnologica.edu.co

1. Introducción

En los últimos cinco años (2006-2011) el sector educativo de la región Caribe colombiana ha experimentado un proceso de aumento y consolidación de las posibilidades de acceso a las Tecnologías de la información y la comunicación, este aumento de infraestructura y conectividad en las instituciones educativas oficiales ha sido el resultado del esfuerzo mancomunado del Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, que en conjunto con los entes territoriales, con secretarías de educación certificadas han unido políticas públicas y recursos de inversión para mejorar los indicadores en este importante aspecto.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, de proyectos impulsados institucionalmente por las administraciones educativas, la presencia y utilización pedagógica de las Tecnologías de la información y comunicación todavía no se ha generalizado ni se ha convertido en una práctica integrada y transversal en las instituciones educativas tanto a nivel nacional como regional.

En este sentido, es relevante desde esta investigación concentrar esfuerzos en el ámbito educativo, en cuanto a la inclusión y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en el proyecto educativo institucional. Para tal fin, se realizó un análisis de contenido a los PEI (30 en total) de instituciones educativas oficiales en la Región Caribe Colombiana. Caso Barranquilla y Cartagena, en el que se estableció el nivel de inclusión de las TIC como herramienta (mediación) de enseñanza y aprendizaje en el componente teleológico, currículo, plan de estudios, componente administrativo y comunitario.

Este trabajo presenta los resultados de la investigación, para ello se inicia con un marco de referencia en donde se describe según diversos autores el significado de integración curricular de las TIC en los proyectos educativos institucionales. Luego se explica la metodología utilizada y los resultados obtenidos en Cartagena y Barranquilla acerca del nivel de inclusión de las TIC desde el componente teleológico, curricular y pedagógico, administrativo y comunitario. Finalmente se presentan las conclusiones generadas del proceso investigativo.

2. Marco de Referencia

El Sistema Educativo de Colombia cuenta con pleno respaldo jurídico para emprender iniciativas que contribuyan a la calidad de la educación en todos los niveles. El Art. 4ª de la Ley 115 de 1994, así lo establece al declarar que: “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación”.

En ese sentido, las instituciones educativas están en la obligación legal y social, de ofrecer a sus estudiantes y comunidad en general una propuesta pertinente a las necesidades del contexto y el currículo es el eje orientador de las acciones del proceso educativo ya que responde a la formación de personas aptas para atender con eficiencia los retos de la sociedad actual. De acuerdo con el Art. 76 de la Ley 115, el currículo:

“Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

Ahora bien, El Proyecto Educativo Institucional- PEI-, como comúnmente se le llama en el ámbito educativo a este documento, es de obligatoria elaboración, puesta en práctica y cumplimiento por parte de las instituciones educativas. Su construcción ha de responder a un proceso participativo y a una dinámica de investigación que se traduce en una revisión permanente de la práctica educativa, con el fin que se generen modificaciones a partir de los cambios que se produzcan en la realidad. El Artículo 14 del decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, señala que el PEI debe expresar las formas como se alcanzarán los fines de la educación definidos en la Ley, con base en los aspectos económicos, políticos y sociales del contexto en el cual se encuentran inmersas las instituciones educativas.

Por su parte, autores como Calvo (1995) manifiestan que los proyectos educativos institucionales son una construcción colectiva que debe comprometer la intencionalidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa: maestros, alumnos, padres, la localidad en la cual se encuentra la escuela, y más aún, que es deseable que el PEI participe de los planes de desarrollo locales, municipales y regionales. De igual manera la UNESCO (1995) en el seminario “Nuevas formas de enseñar y aprender” en el marco de la “Conferencia educación para todos” señala las posibilidades de los proyectos educativos institucionales en las instituciones educativas, entendiéndolos como una nueva forma de gestión pedagógica, que parte de reconocer y buscar respuesta a necesidades de los educandos de un contexto en particular, asimismo, muestra en qué medida la gestión centrada en los proyectos educativos institucionales reconoce reflexionar sobre el impacto de los procesos pedagógicos y provén retos para la formación de docentes.

Desde esta perspectiva, es pertinente la utilización de las TIC como mediación y herramienta educativa para el desarrollo de competencias tecnológicas desde las diferentes áreas de gestión contempladas en el PEI: directiva, administrativa, académica y comunitaria (Guía 34, MEN) lo que genera un impacto de gran magnitud en la dinámica institucional.

En ese sentido, la UNESCO (2008) asegura que para impactar la educación también es necesario pasar del acceso a la información a la generación de conocimiento a través de las TIC, esto con el fin de cumplir

los objetivos del Milenio formulados por la ONU a comienzos de siglo, y en esta línea misional se deben orientar las áreas de gestión.

En el mismo orden de ideas, Marques- Graells (2000) al hablar sobre el impacto de las TIC en la Educación puntualiza:

“la necesidad de la alfabetización digital de los alumnos para que adquieran las competencias básicas que garanticen su uso; incrementar la productividad académica, aprovechando las ventajas que proporcionan las TIC al realizar actividades como preparar apuntes y ejercicios, buscar información, comunicarnos y difundir información; la necesidad de innovar en las prácticas docentes, aprovechando las nuevas posibilidades didácticas que ofrecen las TIC para lograr que los alumnos realicen mejores aprendizajes y se reduzca el fracaso escolar o el bajo rendimiento”.

Por otra parte, autores como Area (2009; 2010) plantean que el estudio, análisis y evaluación del impacto que tienen las TIC sobre la enseñanza y la innovación pedagógica, es un ámbito problemático al que se le está prestando una atención relevante en la investigación educativa de estos últimos años.

En relación con la práctica curricular, Pariente (2005) formula los objetivos para la integración de las TIC al currículo respecto a los alumnos, al profesorado y al currículo, se ha de conseguir: “Integrar las TIC en cada área instrumental de forma transversal y confeccionar un diseño curricular de las TIC”.

De igual manera, el uso de las TIC a nivel curricular tiene que ver con lo planteado por De Pablos y Jiménez (2007) quienes afirman, que “el uso de las TIC debe entenderse como la incorporación de éstas tecnologías en los centros escolares a partir de los niveles de gestión y práctica docente, que son aspectos que pueden operar a través de nuevas vías de comunicación y formas novedosas de difusión de materiales didácticos”.

Para Jacobs (2002) la integración curricular es una necesidad, pues los estudiantes tienen unas experiencias en el ambiente que deben ser parte de lo que se les ofrece en los salones de clases para que los aprendizajes sean significativos. Sin embargo, para atender a estas demandas y necesidades de integración tecnológica, los docentes deben diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje enriquecidas con TIC. Al respecto entidades como la UNESCO (2008) e ISTE (2007), establecen con claridad las competencias en TIC en las que los docentes deben equipar a los estudiantes para que éstos sean capaces de ser:

Al respecto, Sánchez (2003) señala que no es lo mismo usar que integrar curricularmente las TIC, así como tampoco no es lo mismo “estar en la escuela” que “estar en el aula aprendiendo” o construyendo aprendizajes. De esa manera este autor logra distinguir tres niveles para llegar a la integración curricular de las TIC: Apresto, Uso e Integración.

Autores como Fogarty (1993), citado por Sánchez (2003) parte del modelo propuesto por Jacobs (2002) y propone un modelo conformado por tres áreas de integración curricular: Integración dentro de una disciplina, integración a través de las disciplinas, e integración dentro de la mente del aprendiz. Todas son consideradas necesarias para integrar completamente el currículo.

Colombia por su parte, desde Plan Decenal de Educación 2006-2016, definió entre sus lineamientos, la renovación pedagógica y el uso de las TIC en la actividad académica. El Ministerio de Educación Nacional reforzó dicho lineamiento con la “Ruta de Apropiación de TIC para el Desarrollo Profesional Docente, 2008”, en donde se establecieron las competencias necesarias para usar las TIC de manera pedagógica en la educación básica y media.

En este marco, Aviram (2002) identifica tres posibles reacciones de los centros docentes para adaptarse a las TIC y al nuevo contexto cultural: escenario tecnócrata, escenario reformista y escenario holístico.

Por su parte, autores como Grabe & Grabe (1996) señalan que la integración ocurre “cuando las TIC ensamblan confortablemente con los planes instruccionales del profesor y representa una extensión y no una alternativa o una adición a ellas” (p.451).

Para Merrill *et al.* (1996), citado en Sánchez (2003) esta integración implica una combinación de las TIC con procedimientos de enseñanza tradicional para producir aprendizaje, actitud más que nada, voluntad para combinar tecnología y enseñanza en una experiencia productiva que mueve al aprendiz a un nuevo entendimiento.

En este sentido para responder a esta demanda se necesita desarrollar una serie de destrezas que Kozma & Schank (2000) citado en Tilve, Gewerc & Álvarez (2009) exponen en detalle, siendo las más sobresalientes: Emplear diversidad de herramienta para buscar y clasificar grandes cantidades de información, visualizar como se ve un trabajo en el cuadro global y desarrollar habilidades para trabajar con otros.

Ahora bien, es preciso señalar, por una parte, que el proceso de inclusión de las TIC en el currículo no es sencillo ni lineal y requiere de condiciones propicias para lograrse. En el mismo orden de ideas, Orjuela (2010) realiza una compilación importante de modelos de integración de TIC dentro del ámbito pedagógico que se han usado en diferentes contextos educativos, entre estos, resalta el modelo de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe, en donde se plantea una serie de niveles que se van dando para alcanzar su punto de madurez máximo: Preintegración, integración básica, integración media, integración avanzada e integración experta. “Lograr esto requiere de una inversión importante para que los profesores mejoren sus conocimientos de TIC y aprendan a enseñar de otra forma mediante estas tecnologías” (Carnoy, 2004). Por lo tanto, hacer este tipo de integración es más fácil con esta generación estudiantil, pues según Prensky (2001):

“Son nativos digitales con destrezas y facilidad para el manejo de estos dispositivos digitales, además piensan y procesan información de manera fundamentalmente distinta a sus antecesores, su lengua nativa es el idioma digital de los computadores, los videojuegos e Internet, lo que se convierte en

un reto para los profesores que trabajan con estudiantes que tienen un lenguaje completamente nuevo”.

Esta transformación es lo que Weiser (1991) denominó “aprendizaje ubicuo”, es decir, que el uso de las TIC está presente en cualquier lugar (la escuela, la universidad, el hogar, el lugar de trabajo, los espacios de ocio, entre otros).

Es evidente entonces, que desde que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) entraron a ser parte de la vida de las escuelas, han habido cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en cada uno de los roles de los actores educativos, lo anterior permite reflexionar sobre las diferentes formas de integrar en el currículo las TIC. Esto tiene implicaciones, que van desde la misma gerencia de las instituciones educativas, hasta la gestión misma del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluir las TIC en las escuelas puede significar, en la práctica, diversas cosas. De cara a las necesidades del mañana su uso más efectivo implica que puedan ser integradas en la propuesta curricular, como ventana de la innovación pedagógica más generalizada.

Por lo tanto a nivel departamental, específicamente, en la Región Caribe cabe la idea de proponer políticas claras que den respuestas a la necesidad de integrar las TIC en el currículo de las escuelas, de tal suerte, que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ayuden a potenciar el ejercicio docente y favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

2. Método

Esta investigación se centró en un estudio transaccional descriptivo que permitió determinar el nivel de inclusión de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas oficiales.

2.1. Universo y muestra

Para el abordaje del tema propuesto se tomó como área geográfica de estudio la región Caribe, específicamente los departamentos de Atlántico y Bolívar, teniendo como puntos de referencia a los Distritos de Barranquilla y Cartagena, la selección de estos departamentos fue guiado por los siguientes criterios:

- Representan el 40% de la población en edad escolar.
- Concentran el 30% de los establecimientos educativos.
- Concentran el 40% de los estudiantes matriculados en la Región Caribe.

- Los indicadores de infraestructura TIC y conectividad son más elevados en comparación con los otros departamentos de la Región.
- Representan el 52% del PIB Regional (a precios constante por departamentos Base 2005).

2.2. Técnicas de recolección y análisis de información

La técnica seleccionada fue el análisis de contenido de los proyectos educativos institucionales de una muestra no probabilística de instituciones educativas oficiales de ambas ciudades (30 en total), en el que se analizó el nivel de inclusión de las TIC en el componente teleológico, currículo, plan de estudios, componente administrativo y comunitario aplicado al interior de estos escenarios.

Para el desarrollo de esta investigación se contemplaron 3 etapas de trabajo:

La primera etapa hizo referencia a la revisión documental que consistió en una lectura detallada de los contenidos consignados en los treinta (30) proyectos educativos institucionales recolectados, 15 de Barranquilla y 15 de Cartagena.

En la segunda etapa, se registró la información, y se hizo una valoración de los cuatro (4) componentes esenciales (teleológico, curricular y pedagógico, administrativo y comunitario).

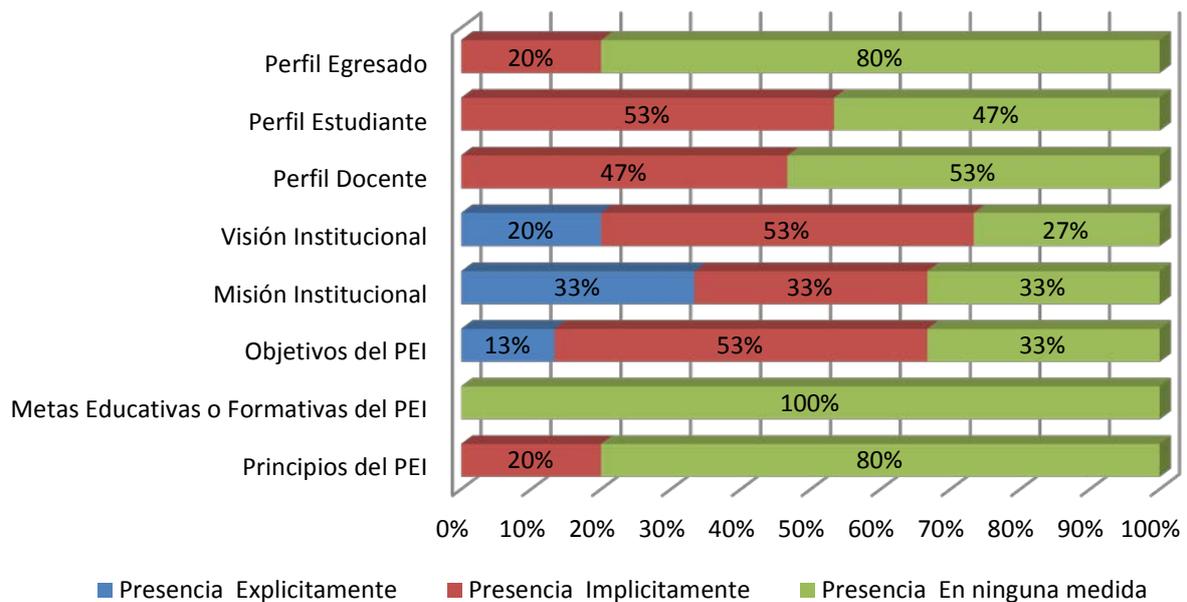
Para efectos de organización documental, se crearon archivos de Excel por institución y posteriormente se ingresó la información a través del link: <https://es.surveymonkey.com/s/qbcn8gg>, valorándola a partir de los criterios explícitamente, implícitamente y en ninguna medida.

La tercera etapa concentró sus esfuerzos en el análisis de los contenidos, a partir de la sistematización de los treinta proyectos educativos institucionales en la plataforma virtual, a partir de los componentes anteriormente mencionados.

3. Resultados

Con relación al componente teleológico en el PEI, encontramos que las instituciones educativas oficiales seleccionadas en Cartagena contemplan en su proyecto educativo institucional una presencia explícita muy mínima de la inclusión de las TIC en el componente teleológico (gráfico 1). Un mayor énfasis lo hacen en la “misión” y “visión” institucional con una proporción del 33% y 20% respectivamente; seguida de los objetivos en un 13%. Sin embargo, es mínima la presencia, lo que denota el escaso interés y compromiso de los establecimientos educativos oficiales por responder a las exigencias del contexto actual mediatizado por las tecnologías de la información y comunicación, que implica una interacción con el mundo del conocimiento.

Gráfico 1. Las TIC en la fundamentación teleológica del PEI en Cartagena



Fuente: Elaborado por los autores.

Lo menos tenido en cuenta son las “metas educativas” con una mayoría representada en un 100%, es decir, las instituciones educativas oficiales no incluyen en su proyecto educativo institucional este aspecto importante. Seguidamente, en cuanto al “perfil del egresado” y los “principios” se evidencia que el 80%, de las instituciones educativas oficiales no los incluyen, es decir, en ninguna medida se encuentran en el proyecto educativo institucional.

Esto significa que las instituciones educativas adolecen de metas educativas claras que den respuesta a las demandas sociales de la actualidad en donde la oferta educativa debe estar en conexión con los requerimientos de la sociedad de la información y del conocimiento. Ahora bien, la carencia de un “perfil del egresado” también es un indicador del mínimo nivel de compromiso institucional con el estudiante ya que este determina el nivel de competencia que deben alcanzar en su trasegar por la educación formal.

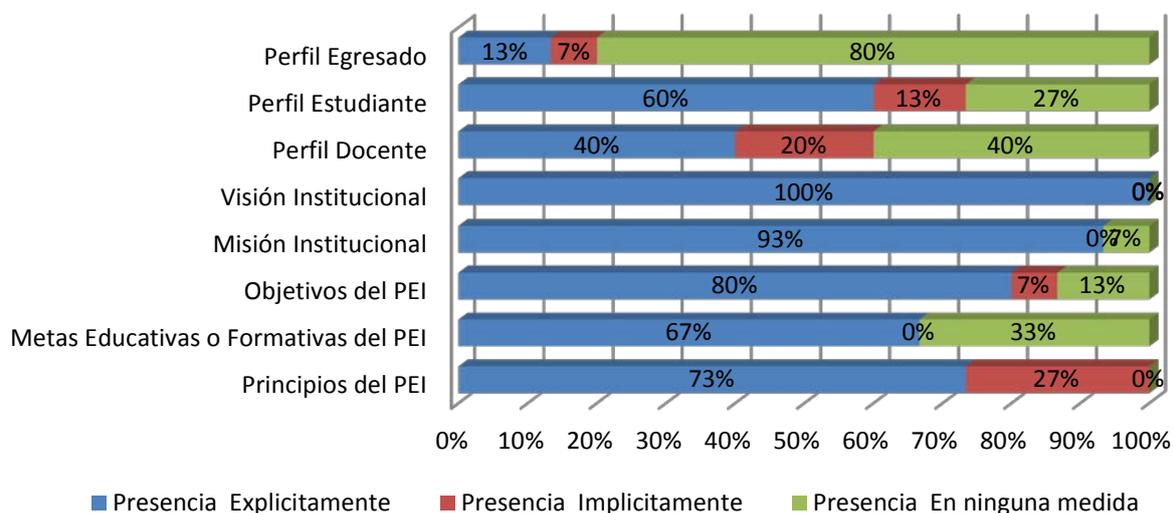
En general, es muy mínima la presencia de intención de incorporación de las TIC en el componente teleológico en los proyectos educativos institucionales de las instituciones educativas oficiales de Cartagena, y solo hace presencia mínimamente explícita desde la “misión”, “visión” y “objetivos”.

De otro lado, no se reporta en ningún proyecto educativo institucional lo concerniente a metas educativas. En cuanto a “principios” y “perfiles” del egresado, estudiante y docente se aprecia una presencia medianamente implícita.

Con relación a este componente, encontramos que en las instituciones educativas oficiales seleccionadas en Barranquilla (gráfico 2) se encuentran en su proyecto educativo institucional una presencia explícita de la incorporación de las TIC en el componente teleológico. Un mayor énfasis lo hacen en la “visión” y “misión” institucional con un 100% y 93% respectivamente, seguida de los objetivos en un 80%. Esto quiere decir que las instituciones educativas seleccionadas contemplan una identidad institucional que sabe en dónde está y hacia dónde se dirige, es decir, conocen su entorno, lo que quieren llegar a ser,

como también dan respuesta a las exigencias sociales actuales orientando su horizonte institucional hacia la incorporación de las TIC en la dinámica escolar.

Gráfico 2. Las TIC en la fundamentación teleológica del PEI en Barranquilla



Fuente: Elaborado por los autores.

Lo menos tenido en cuenta es el “perfil del egresado” con una mayoría representada en un 80%. Seguidamente, el “perfil del docente” representado en un 40%, de instituciones educativas oficiales que no lo incluyen, es decir, en ninguna medida se encuentran en el proyecto educativo institucional. Este aspecto resulta contradictorio con relación a lo anteriormente declarado desde la “misión” y “visión”, ya que la carencia de un “perfil del egresado” y de un “perfil del docente” sin manejo de las TIC supone que lo manifestado en el proyecto educativo institucional desde su horizonte institucional es confuso e impreciso, ya que no se evidencia una conexión con los actores del proceso educativo (estudiantes y docentes).

En general, se puede considerar una presencia de la incorporación de las TIC en el componente teleológico en los proyectos educativos institucionales de las instituciones educativas oficiales de Barranquilla, haciendo presencia explícita desde todos sus criterios.

Si promediamos los datos obtenidos en ambas áreas geográficas de estudio, encontramos que todas las instituciones educativas oficiales tienen en su proyecto educativo institucional una presencia explícita de la incorporación de las TIC en el componente teleológico. Un mayor énfasis lo hacen en la “misión” y “visión institucional”, seguida de los “objetivos”.

A continuación se presenta una síntesis de los resultados generales obtenidos en cuanto a nivel de inclusión de las TIC en el componente teleológico, para ello se llevó a cabo un análisis de contenido de PEI y se determinaron sus categorías:

- **Identidad institucional**

Existe reconocimiento de la identidad institucional en los establecimientos educativos seleccionados al interior de su componente teleológico, que es donde se construye la esencia de la institución desde y con cada uno de los actores de la comunidad educativa. Esto es evidente específicamente, al declarar un nivel de inclusión de las TIC en la “misión”, “visión”, “principios”, “objetivos”, sin embargo, dicha declaración se hace menos evidente a nivel de la apropiación de las TIC en el currículo, plan de estudios, metodologías de trabajo y proyectos transversales.

Desde una mirada de revisión documental de los proyectos educativos institucionales se evidencia poca coherencia entre lo que auto identifica y auto diferencia a las instituciones educativas que declaran un nivel de inclusión de TIC y lo materializado desde su propuesta curricular, la cual adolece de un soporte pedagógico y curricular mediatizado por las TIC.

- **Horizonte institucional**

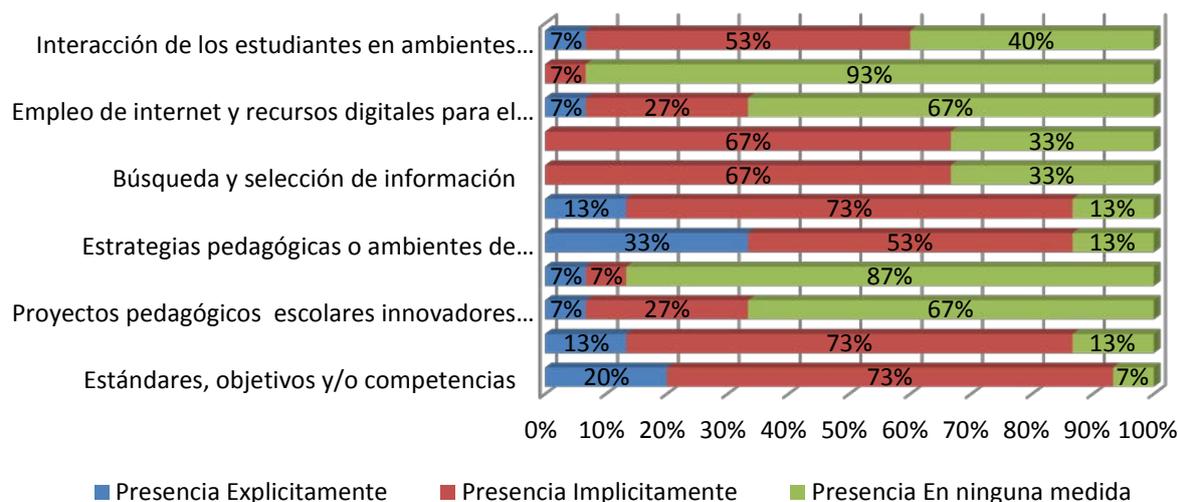
En los proyectos educativos institucionales analizados, desde el horizonte institucional se establece una “misión”, “visión”, “principios”, “perfiles” y “objetivos” donde se cuenta con la participación de todos los estamentos y se declara un nivel de inclusión de las TIC, sin embargo desde el modelo pedagógico, minoritariamente se deja entrever la materialización de dichos planteamientos.

A pesar de ser el proyecto educativo institucional una construcción colectiva, no se evidencian lineamientos que apunten a un conocimiento del horizonte institucional mediados por las TIC por parte de estudiantes, padres de familia, personal administrativo y de servicios generales.

En el componente teleológico se declara de manera explícita para el caso de algunas instituciones educativas la formación técnica y / o tecnológica en sistemas, al igual que auxiliar en Tecnología; sin embargo, al interior de su proyecto educativo institucional no se encuentra información que tribute a lo declarado.

En lo referente al componente curricular y pedagógico del PEI, encontramos que todas las instituciones educativas oficiales en Cartagena (gráfico 3) tienen en su proyecto educativo institucional una presencia explícita de las TIC en el componente curricular y pedagógico. Sin embargo, el 33% de las instituciones educativas oficiales de Cartagena presenta de manera explícita las estrategias pedagógicas o ambientes de aprendizaje enriquecidos por las TIC, centrados en los aprendices.

Gráfico 3. Las TIC en la fundamentación curricular y pedagógica del PEI en Cartagena



Fuente: Elaborado por los autores.

Estos porcentajes obtenidos son preocupantes no solo por la máxima relevancia que comprende este componente, sino también porque no se vislumbra de manera explícita desde el componente pedagógico modalidades de formación apoyadas en las TIC que estén soportadas bajo nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo menos tenido en cuenta es la “creación y/o publicación de contenidos propios desarrollados por los estudiantes utilizando las TIC”, con una mayoría representada en un 93%, de instituciones educativas oficiales que no las incluyen. Seguido por el “desarrollo de alguna actividad de investigación orientada a la integración efectiva de las TIC en el currículo”, en los últimos dos años, que está representada en un 87% de instituciones educativas oficiales que no lo incluyen.

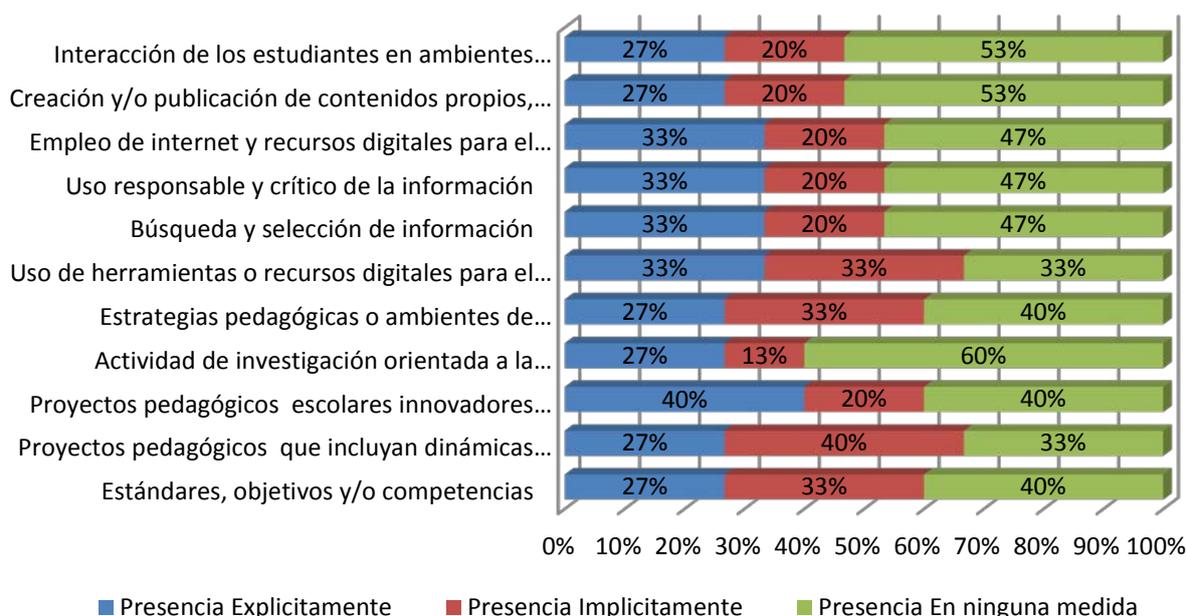
El acceso de los estudiantes a ambientes de aprendizaje mediados por las TIC es mínimo, lo que significa que no es suficiente con dotar a las instituciones educativas con aulas de informática, computadores, conectividad a internet, sino que la tecnología debería estar en total disposición y acceso permanente a los estudiantes con una intencionalidad pedagógica.

Por tanto, la información recolectada muestra la mayor debilidad en el acceso que tienen los estudiantes a un aprendizaje interactivo y a propuestas de aprendizaje flexibles y novedosas como también el desarrollo de actividades con carácter investigativo, lo cual compromete el desarrollo personal y autónomo de acciones de aprendizaje mediadas por las TIC que contribuyan con el proceso formativo estudiantil. Ahora bien, en cuanto a la realización de proyectos pedagógicos que incluyan las dinámicas TIC se observa que su presencia es implícita, lo que da cuenta de la escasa iniciativa que tienen las instituciones educativas para emprender propuestas de investigación en el aula, que aborden las TIC en beneficio del desempeño académico de los estudiantes desde las distintas áreas del plan de estudios.

En general se evidencia en este componente una presencia implícita en cuanto a la inclusión de las TIC desde lo pedagógico y curricular, lo cual puede estar obedeciendo al “deber ser” de las instituciones educativas oficiales y las prácticas docente, sin embargo, esto no está acorde con lo que ocurre en la realidad y mucho menos con lo documentado en los proyectos educativos institucionales.

En el caso de Barranquilla (gráfico 4), encontramos que todas las instituciones educativas oficiales tienen en su proyecto educativo institucional una presencia explícita de las TIC en el componente curricular y pedagógico. Sin embargo, el 40% de las instituciones educativas oficiales de Barranquilla presenta de manera explícita los proyectos escolares innovadores mediados por las TIC, siendo lo más tenido en cuenta. Lo que significa que se atiende un poco más la inclusión de las TIC en proyectos escolares que contribuyan con el proceso de aprendizaje estudiantil y la adquisición de competencias para aprender e interactuar en entornos digitales, lo que a su vez aporta con la transformación de las prácticas pedagógicas docentes.

Gráfico 4. Las TIC en la fundamentación curricular y pedagógica del PEI en Barranquilla



Fuente: Elaborado por los autores.

En cuanto a lo menos tenido en cuenta encontramos el “Desarrollo, en los últimos dos años, de alguna actividad de investigación orientada a la integración efectiva de las TIC en el currículo” representada en un 60%, de instituciones educativas oficiales que no lo incluyen. Esto quiere decir, que es muy débil el nivel de involucramiento que dé cuenta de procesos investigativos mediados por las TIC en las instituciones educativas.

Es interesante encontrar igualdad en porcentajes (27%) desde lo explícito, en lo referente a criterios de “Interacción de los estudiantes en ambientes colaborativos mediados por la TIC”, “Creación y/o publicación de contenidos propios, desarrollados por los estudiantes utilizando las TIC”, “Desarrollo de estrategias pedagógicas o ambientes de aprendizaje centrados en que los aprendices utilicen las TIC”,

“Desarrollo de actividades de investigación orientadas a la integración efectiva de las TIC en el currículo”,
“Proyectos pedagógicos que incluyan dinámicas pedagógicas como mediadores de aprendizaje de TIC”,
“Establecimiento de estándares, objetivos y/o competencias”.

Al integrar los datos obtenidos en ambos distritos tomados como áreas geográficas de análisis del tema propuesto, vemos como todas las instituciones educativas oficiales tienen en su proyecto educativo institucional una presencia explícita del componente curricular y pedagógico. Sin embargo, el 30% de las instituciones educativas oficiales presenta de manera explícita las estrategias pedagógicas o ambientes de aprendizaje enriquecidos por las TIC, centrados en los aprendices. A continuación se realiza una síntesis de los resultados generales obtenidos, para ello se realizó un análisis de contenido de los PEI, organizado en categorías de análisis:

- **Las TIC y los escenarios de enseñanza**

En los proyectos educativos analizados se evidencia que los docentes utilizan las TIC en su práctica pedagógica para imprimir más eficiencia a lo que han venido haciendo, y sobre todo para recuperar información o presentarla. Sin embargo, se adolece de un uso más constructivo e innovador de las TIC vinculado con el aprendizaje complejo, la solución de problemas, la generación de conocimiento de carácter investigativo y el trabajo colaborativo.

Las TIC en los proyectos educativos institucionales analizados son miradas como herramientas eficaces de enseñanza y como dispositivos físicos que ayudan a los estudiantes a adquirir y practicar una multitud de información o contenidos curriculares estáticos de manera más eficiente, sin embargo, a pesar de estar declarado no se encontraron evidencias al respecto, lo que genera discordancia entre lo declarado y lo cumplido.

El carácter educativo de la enseñanza es concebido desde el espacio físico de aula, lo cual es necesario cambiar esta perspectiva, ya que no solamente se debería pensar desde la dinámica del aula, sino, también desde la interacción generada entre los estudiantes, ya sea por medio de chat, foro, correo electrónico y redes sociales, entre otros.

También se encontró, que resulta poco frecuente que los docentes adapten la enseñanza a ritmos personalizados, objetivos, estándares, competencias, metodologías flexibles y alternativas, en las cuales los estudiantes puedan trabajar en una experiencia educativa mediatizada por las TIC que les posibilite alcanzar niveles adecuados de logro o desempeño.

- **El uso pedagógico de las TIC**

A pesar de los diversos escenarios de formación en TIC para docentes que se han venido realizando desde el Estado, se evidencia en el proyecto educativo institucional la carencia de programas de

formación docente en competencias TIC de carácter institucional, que apunten a un seguimiento y evaluación apropiada del proceso desde una perspectiva técnica y didáctica que se relacione con la introducción de las TIC en el aula, ya que no se ha logrado crear las condiciones favorables para su uso pedagógico.

Es frecuente que los docentes muestren menor conocimiento y una baja percepción de competencia o autoeficacia frente a las TIC en comparación con sus estudiantes. Así mismo, los estudiantes aunque son habilidosos en el uso instrumental de las tecnologías, distan mucho del perfil de usuarios críticos y estratégicos de dichas tecnologías en lo que atañe a los contextos de educación formal en que participan.

El uso pedagógico de las TIC desde los proyectos educativos analizados está fortaleciendo en mínima proporción las estrategias didácticas del docente, ya que, a pesar de tener la posibilidad de mejorar sus prácticas de aula, crear entornos de aprendizajes más dinámicos e interactivos, complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes y facilitar el trabajo en equipo, su nivel de inclusión aún es minoritario teniendo en cuenta el carácter relevante de los procesos pedagógicos y didácticos en la dinámica curricular.

- **Las TIC y el aprendizaje de los estudiantes**

En los proyectos educativos analizados la inclusión de las TIC en el currículo no es una tendencia mayoritaria, ya que no se utilizan de manera enfática como una herramienta que potencializa los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto presencial como virtual.

Los espacios virtuales son escasos, pese a que estas actividades tienen un gran contenido de riqueza intelectual e investigativa, al igual que las videoconferencias interactivas, la consulta, la elaboración de material multimedia realizado por los estudiantes, la navegación estratégica en Internet, el uso de maletas digitales y el contacto en tiempo real con expertos y estudiantes de otras regiones y países, también son escasos.

No se evidencia en los proyectos educativos institucionales analizados el desarrollo de una alfabetización digital o tecnológica en estudiantes y docentes que se relacione con estrategias de pensamiento de alto nivel a través de la búsqueda, cuestionamiento y descubrimiento de una variedad de recursos, actividades de investigación mediadas por las TIC, participación en proyectos, actividades generativas, experiencias fuentes y usos apropiados de la información obtenida vía electrónica que posibiliten la colaboración, el diálogo y la construcción conocimiento.

- **Estrategias pedagógicas o ambientes de aprendizaje TIC**

Las TIC son concebidas en los proyectos educativos analizados como recursos tecnológicos que admiten mayor eficiencia en lo que se hace, sobre todo en lo relacionado con la recuperación u organización de

información; en menor medida se vuelca la mirada hacia un uso epistémico en donde se enfoque a pensar y construir conocimiento de manera colaborativa.

Existe carencia de un uso estratégico, crítico y seguro de los contenidos digitales y los recursos tecnológicos que se ponen a disposición de los estudiantes, en especial en lo relacionado a la enseñanza de habilidades relativas a la búsqueda, selección, comprensión, organización, sistematización, evaluación y comunicación de la información.

No se evidencia de manera explícita en el proyecto educativo institucional la organización de ambientes de aprendizaje flexible donde los estudiantes seleccionen entre una diversidad de métodos, recursos y actividades o aquellas que fomenten la autonomía y las posibilidades de acceso en condiciones de equidad en el empleo de las TIC con fines educativos.

Algunas instituciones educativas, establecen apoyo mediante alianzas con entidades públicas y /o privadas que tributan al fortalecimiento y mejoramiento del nivel de inclusión de las TIC en el currículo y en el plan de estudio.

- **TIC transversalizada**

En los proyectos educativos institucionales, la estructura y organización curricular está concebida desde lo disciplinar ya sea que se opte por asignaturas o por planes de área. Esto ocurre a pesar de los incesantes esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional por establecer un currículo por competencias, o por lo menos del fomento de las capacidades cognitivas y habilidades específicas de dominio, aun así la lógica imperante en el diseño del currículo sigue siendo la mirada disciplinar.

La inclusión de las TIC en el currículo está dada desde la conformación de asignaturas o áreas específicas y no desde una concepción transversal que involucre a todas las áreas del saber, es decir, no se evidencia que las TIC atraviesen todo el currículo y mucho menos que estén presente de manera pertinente e integrada con los contenidos curriculares disciplinares y con el fomento de procesos de pensamiento complejo.

No se evidencia la inclusión de las TIC de forma transversal en cada área, ni tampoco está presente en la elaboración del diseño curricular a partir de la selección y secuenciación de contenidos y la relación de éstos con la selección de los materiales didácticos, el diseño de actividades y la evaluación, donde la tecnología sea aplicable a todas las áreas del conocimiento y no específicamente a una, logrando que el estudiante sea el protagonista en la construcción de su propio aprendizaje.

El análisis de inclusión de las TIC en los planes de estudios reportó que el 100% de las instituciones educativas oficiales analizadas cumple con incorporar, formalmente, las TIC en sus planes de estudio. Ello, de acuerdo con las disposiciones emanadas en la Ley 115, consagrando dentro de las áreas de obligatorias y fundamentales la asignatura de Tecnología e Informática, sin embargo, al adentrarnos en una revisión de los planes de estudios no se evidencia una transversalidad de las TIC al interior de las demás asignaturas, lo cual puede ser debido como resultado al desconocimiento o falta de iniciativa por

impulsar nuevos escenarios de aprendizaje con el uso de las TIC en el resto de las asignaturas que posibiliten una integración tecnológica de estos recursos en los diferentes planes de área que conforman el plan de estudios.

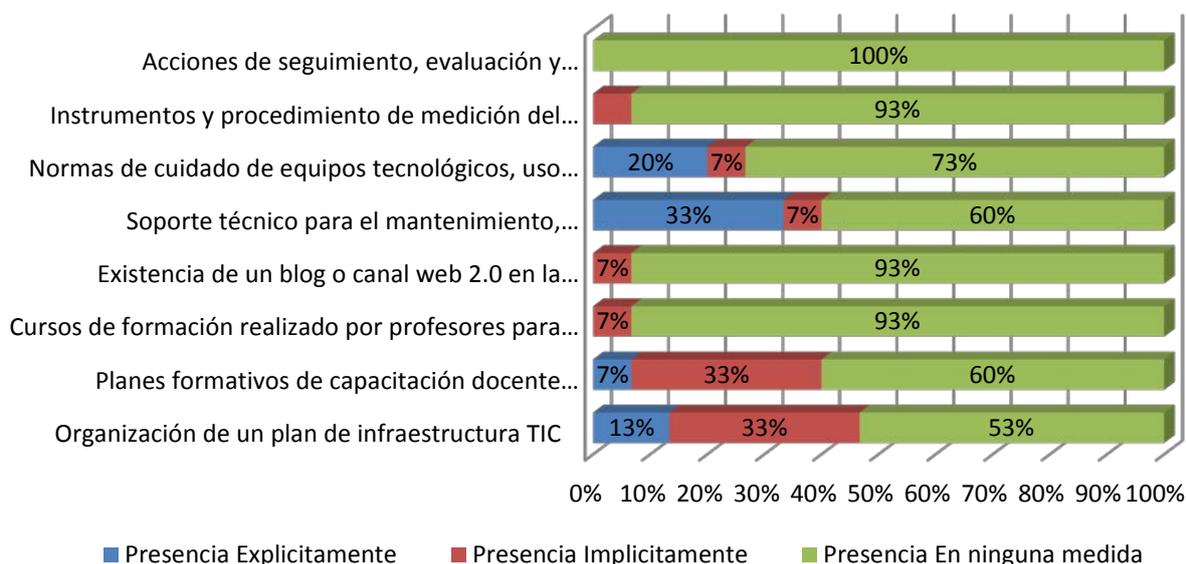
No obstante, al comparar la gestión de inclusión de las TIC en los planes de estudios, el ente territorial de Barranquilla denota un mayor avance con respecto al ente territorial de Cartagena.

De igual manera se resalta que las instituciones hacen acopio a lo definido por la UNESCO, visionando su gestión educativa en TIC para impulsar la calidad de la formación, el acceso al aprendizaje e integración. Cabe anotar, los resultados obtenidos evidencian claramente, que los recursos en materia de infraestructura son insuficientes, según la proporción de computadores y estudiantes atendidos.

La modernización de los procesos administrativos en educación permite promover una nueva organización escolar, dinamizar la planeación, ejecución, seguimiento, control, evaluación y retroalimentación, y con ello optimizar el desarrollo de proyectos institucionales.

Ahora bien, desde la perspectiva de los planes operativos, las instituciones educativas oficiales del ente territorial de Cartagena (gráfico 5), definen un uso incipiente de las TIC y merece la pena indagar, aspectos relacionados con la capacidad instalada y la cultura de inclusión manifiesta en padres, estudiantes, administrativos y docentes.

Gráfico 5. Aspectos del componente administrativo e incorporación de las TIC al Currículo en Cartagena



Fuente: Elaborado por los autores.

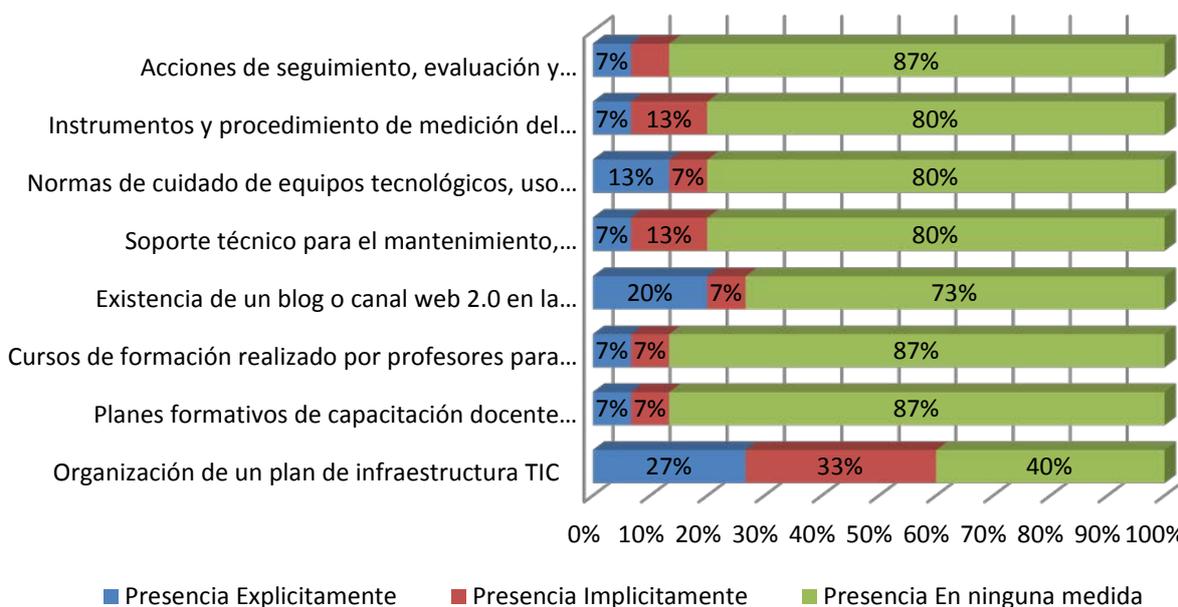
Aunque el Ministerio funge como ente rector del Sector Comunicaciones y de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y pone a disposición de los departamentos, distritos y municipios, en los Planes Territoriales de Desarrollo las metas y recursos que se constituyen en una plataforma para lograr el desarrollo socio - económico, cultural y político desde lo local hacia lo nacional y en la Cartilla

“Hacia una Sociedad Mejor Informada” del DNP de 2008, la cadena de valor de la información que se define en función de la Generación, Difusión y Uso, para el ente territorial de Cartagena, es incipiente.

En otras palabras, no existen evidencias que muestren un claro soporte en pro de la infraestructura tecnológica, en función además del mantenimiento, renovación y actualización de las TIC, al tal punto que el 67% de las instituciones analizadas no proyecta acciones asociadas.

En respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento en Barranquilla (gráfico 6), desde la Secretaria de Informática y Telecomunicaciones se propende por la creación de nuevos servicios a precios más bajos, la promoción del desarrollo de aplicaciones y contenidos digitales y el impulso a la apropiación tecnológica, es decir, que se establecieron líneas claras para favorecer una mirada sistémica y global del uso de las TIC.

Gráfico 6. Aspectos del componente administrativo e incorporación de las TIC al currículo en Barranquilla



Fuente: Elaborado por los autores.

No obstante, en la Reflexión “Escuelas que Aprenden”, se establece que “de nada sirve la gran inversión realizada en equipos si no se forma a los docentes en su uso. Los docentes son indispensables en el funcionamiento de aulas virtuales y en la articulación entre enseñanza y TIC”, al tiempo que se mejoran los canales de comunicación con los actores escolares, a través de procesos sincrónicos y asincrónicos con el entorno, como elementos complementarios a la misión formativa e investigativa inherente al quehacer de la institución.

El componente administrativo en Barranquilla, es poco tenido en cuenta y esto significa que los procesos de planeación, administración, gestión y evaluación que permiten el funcionamiento de las tareas institucionales están haciendo muy poco uso de las TIC, afectando el acceso a opciones que impulsen el

ahorro de tiempo, la rapidez en las gestiones, el seguimiento permanente de los resultados en relación a las estrategias planteadas y la toma de decisiones con respaldo de información.

A esto se suma que la organización de un plan de infraestructura TIC y los planes formativos de capacitación docente orientados al uso, evidencia un mínimo manejo. Lo que significa que los requerimientos tecnológicos y de personal aún demandan mayor inversión.

Por último, se realiza una síntesis de los resultados generales obtenidos, para lo cual se llevó a cabo un análisis de contenido de los PEI organizado en categorías de análisis:

- **Plan de infraestructura TIC**

La gestión de recursos para la creación de ambientes de aprendizaje mediados por las tecnologías de información y comunicación, representa una valiosa oportunidad de mejora con miras a facilitar el desarrollo de procesos formativos de calidad. En este orden de ideas, el compromiso institucional para el desarrollo de planes que permitan la dotación, uso y mantenimiento de equipos, a través de proyectos o alianzas estratégicas con impacto curricular y administrativo, convoca a la innovación en la gestión estratégica de toda institución.

- **Formación docente en competencias TIC**

El desarrollo de competencias en TIC de los docentes, representa un abanico de posibilidades en materia de usabilidad, toda vez que no se circunscribe a la oportunidad de estimular la consulta actualizada y dinámica de contenidos programáticos, además permite tener acceso a un amplio espectro de experiencias o prácticas docentes funcionales, innovando la práctica desde la gestión curricular. De igual manera, a partir de la formación docente, se logran mejores avances en el proceso formativo de los estudiantes, en un claro ejercicio de cascada.

- **Comunicación institucional apoyada en las TIC**

Los planes de comunicación mediatizados por las TIC permiten la promoción de espacios de información y participación con orientación a fortalecer los lazos comunicantes entre los miembros de la comunidad. La gestión actual representa un primer paso que proyecta un camino por recorrer, explotando al máximo el potencial de relacionamiento posible en los contextos educativos.

En cuanto a la inclusión de las TIC en los PEI, desde el componente comunitario, debemos indicar que éstos revisten gran importancia para la formulación de proyectos y aplicación a recursos de financiación.

Con apuestas nacionales emanadas del Plan Nacional de TIC, el gobierno establece políticas asociadas al uso y apropiación de las tecnologías, como parte integral de apuestas por la educación, participación ciudadana y la búsqueda o gestión de oportunidades, de cara a los niveles de competitividad esperados en un claro compromiso con el desarrollo.

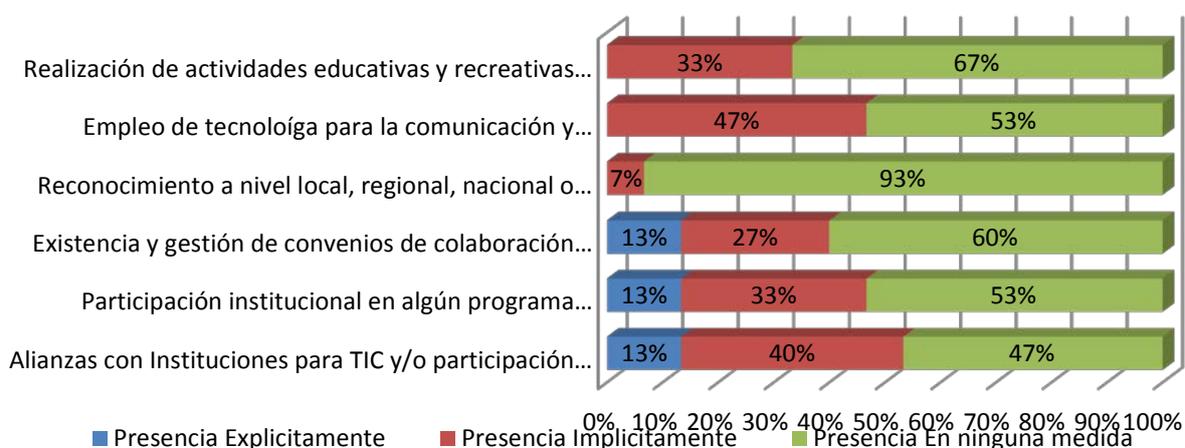
Dado los grandes recursos que se requieren en materia de infraestructura, las instituciones oficiales gestionan su participación en proyectos o convocatorias, que demandan periodos de maduración para obtener un buen nivel de apropiación y beneficios institucionales de largo aliento.

Ahora bien, la inclusión de las TIC pasa por permear los currículos y necesariamente, las instituciones educativas –públicas o privadas- enfrentan la necesidad de crear protocolos para el uso responsable de las tecnologías.

En ese sentido, cerrar las brechas digitales del país, implica facilitar el acceso a las tecnologías a los sectores más pobres de la población y a sectores estratégicos del país. Temas de conectividad y cobertura se constituyen en indicadores de cambio social o globalización y con ellos a fenómenos enriquecidos en interculturalidad.

Impulsar una re-significación del aprovechamiento de las TIC al servicio de la Gestión Comunitaria es muy pertinente. Solo el 13% de los PEI analizados en Cartagena, declaran gestión de recursos, el 53% no aprovecha las TIC para crear espacios innovadores de información, comunicación y participación comunitaria; y finalmente, el 67% de las instituciones evaluadas, reconoce no aplicar las TIC como recursos para la promoción de actividades educativas y recreativas en su comunidad, lo cual podría estar dando un lugar incipiente de aprovechamiento de las TIC para el caso del ente territorial de Cartagena (gráfico 7).

Gráfico 7. Aspectos del componente comunitario de las TIC al currículo en Cartagena

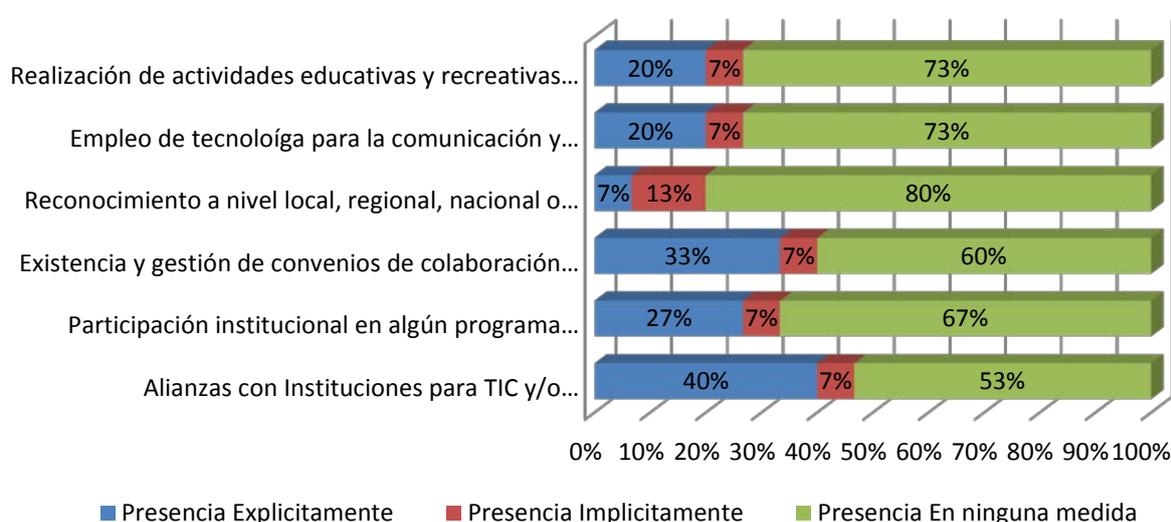


Fuente: Elaborado por los autores.

Reconocer la inclusión de las TIC en los Proyectos Educativos institucionales, podría considerarse un primer insumo de validación, no obstante se presupone que no es el único referente institucional que da cuenta de proyectos intencionalmente dirigidos de cara a la comunidad.

Para el caso del ente territorial de Barranquilla (gráfico 8), las relaciones con las Universidades revisten mayor posicionamiento, de cara a los análisis de contenidos efectuados en los proyectos educativos institucionales. Esta tendencia marcada con prevalencia en instituciones con sedes en la capital del departamento del Atlántico, da cuenta de un primer salto en materia de masificación y apropiación de las TIC, de la mano del sector productivo del departamento del cual abocan alianzas estratégicas respaldadas por el Ministerio de Tecnologías de la información y las Comunicaciones.

Gráfico 8. Aspectos del componente comunitario de las TIC al currículo en Barranquilla



Fuente: Elaborado por los autores.

En este orden de ideas, se hace evidente que el 50% de las instituciones, responde a la gestión intencional de establecer alianzas para el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y estimula el desarrollo de plataformas que visibilicen sus instituciones a través de diversos canales digitales, aunque merece la pena aclarar que no se hace evidente, a la luz del análisis documental emprendido, la existencia de evidencia que muestre el impacto de usabilidad de las plataformas, y con ello su efectividad para asegurar el posicionamiento de programas comunitarios o promoción de la participación de los estamentos que componen la institución.

Es así como iniciativas de este departamento, conectan la inclusión de las TIC con una agenda relativa al desarrollo de conciencia ambiental, en donde el uso de las tecnologías representa una excusa adecuada para disminuir el empleo de papel en los trámites realizados dentro y fuera de la institución.

A partir de los datos observados en Cartagena y Barranquilla, podemos ver cómo, en su conjunto, se muestran equivalencias en el reconocimiento de la pertinencia de las TIC en el componente comunitario y los esfuerzos por sostener o ampliar el margen de usabilidad de las TIC, en pro de alianzas que

promuevan la participación comunitaria, es un reto claramente identificado. Adicionalmente, desde una óptica de flexibilidad, asumir los medios digitales como canales que permiten una mayor proximidad y actualización en distintos frentes, tiene un camino por recorrer bajo el supuesto de desarrollar acciones que tributen a un mayor acceso a Internet, alfabetización digital, conectividad y educación basada en las TIC.

Se presenta una síntesis de los resultados generales obtenidos a partir de los análisis de contenido de los PEI tomados como casos de estudio en Barranquilla y Cartagena:

- **Gestión alianzas TIC**

Los planes de mejoramiento institucional reconocen la necesidad de establecer alianzas que favorezcan la modernización de procesos académicos y administrativos de largo aliento. No obstante, la formación para la formulación de proyectos que apliquen a recursos al servicio de la institución educativa, representa serios señalamientos, toda vez que los procesos están especialmente orientados a la promoción de la investigación y las instituciones concentran su accionar en el proceso netamente formativo.

- **Inclusión de las TIC al trabajo social comunitario**

Desarrollar programas que tributen al clima y convivencia escolar desde las TIC, viabiliza el logro de nuevas dinámicas de relacionamiento que favorecen en tiempo real una mayor cercanía entre padres, estudiantes, docentes, administrativos y comunidad en general, entendiendo el rol de las escuelas, como ente inspirador y transformador del tejido social.

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos es relevante destacar que el proyecto educativo institucional abarca la propuesta de formación que los diferentes estamentos de un plantel educativo han acordado desarrollar para formar a una persona capaz de actuar e interactuar desde un referente mundial en el medio natural, social y laboral en el cual le ha correspondido vivir. Por ende, cada PEI es único y tiene sentido, exclusivamente, para la respectiva institución que lo ha construido y adoptado.

A continuación se presentan las siguientes conclusiones por componentes:

- **Componente teleológico**

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la investigación obedece a establecer el nivel de inclusión de las TIC como herramienta (mediación) de enseñanza y aprendizaje en el componente teleológico, se encontró que los establecimientos educativos seleccionados tienen una presencia explícita de su misión, visión y objetivos institucionales con inclusión de las TIC. En cuanto a la misión esta responde a la razón de ser de los establecimientos educativos con base en la cual definen los principios y valores que orientan el quehacer de la comunidad educativa y la formulación de los objetivos a alcanzar con relación a la intencionalidad del proceso formativo en lo referente a la inclusión de las TIC.

Ahora bien, para el caso de Cartagena, es oportuno precisar que la misión deberá reflejar la capacidad institucional, su sentido de responsabilidad social y dar respuesta a las necesidades del contexto, pero también a las oportunidades y expectativas e intereses de los estudiantes y sus familias en donde se hace necesario una mayor inclusión de las TIC al interior de los escenarios educativos.

En lo referente a la visión encontramos que ésta es la imagen que los establecimientos educativos seleccionados tienen de sí mismos frente a lo que proyectan, está expresado mediante un enunciado claro y motivante del futuro deseado en un tiempo determinado abarcando la inclusión de las TIC.

Los objetivos institucionales de los proyectos educativos institucionales seleccionados, en especial, para el caso de Barranquilla están constituidos en los retos que hacen del proceso educativo una situación real y dinámica contemplando la inclusión de las TIC. Están fijados con base en la prioridad de desarrollo y fortalecimiento de la gestión institucional con posibilidad de seguimiento, igualmente son orientadores de planes de acción en el corto, mediano y largo plazo.

En lo referente a los principios orientadores de los proyectos educativos institucionales, a pesar de que estos otorgan sentido a la razón de ser del establecimiento educativo, en su contexto y los valores que caracterizan los procesos de formación, para el caso de Cartagena, la presencia de estos en los establecimientos educativos seleccionados en aras que respondan a un nivel de inclusión de TIC es minoritaria.

En el caso de los egresados, es lo menos tenido en cuenta en los proyectos educativos institucionales de Cartagena y Barranquilla, desconociendo que estos son un enorme potencial para la institución del que tiene que valerse para su desarrollo, consolidación y proyección. Además, una estrecha relación de la institución con el entorno debe estar mediada por vínculos consolidados con los egresados, pues ellos constituyen el nexo natural y genuino de su relación con la sociedad.

Igualmente la relación con los egresados le proporciona a las instituciones educativas una valiosa información para revisar y ajustar los currículos con el fin de superar estas debilidades con los estudiantes activos. El desempeño de los egresados es un referente obligado para establecer la pertinencia de los planes de estudios.

Por otra parte, para el caso de Cartagena no se aprecia en ninguna medida la presencia de las metas educativas o formativas con un nivel de inclusión de las TIC, teniendo en cuenta que estas establecen a donde se quiere llegar y lo que se desea alcanzar.

Ahora bien, en Cartagena se aprecia que el perfil del estudiante es poco tenido en cuenta, evidenciando una presencia implícita, siendo éste el protagonista del proceso enseñanza - aprendizaje. De igual forma,

es importante tener en cuenta que el estudiante es un ser activo e innovador, principal artífice de su formación, por lo cual debe participar activamente en el aprendizaje porque éste ocurre de manera activa y singular en cada individuo.

Igualmente el estudiante adopta un papel activo en la construcción de su propio conocimiento, despliega competencias para la búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información. Es él quien controla su proceso de aprendizaje, partiendo de lo que sabe, de lo que es, de la calidad de la mediación que recibe y de sus acciones sobre la realidad.

Esto implica para las instituciones educativas oficiales seleccionadas de Cartagena desarrollar la capacidad de aprender a aprender por medio de acciones pertinentes y ajustadas a las necesidades contextuales, para este caso incluyendo el uso de las TIC de manera acertada y responsable, y en consecuencia, una mayor autonomía en su aprendizaje.

En lo relacionado al perfil del docente, en lo referente a Cartagena aproximadamente la mitad de las instituciones educativas seleccionadas tiene en cuenta de manera implícita las competencias tecnológicas en dicho perfil, situación que podría estar obediendo a que es el ente territorial, en este caso son las Secretarías de Educación quienes asignan la planta de personal y las instituciones carecen de facultad para la realización de procesos de selección de sus docentes de acuerdo a las necesidades institucionales y contextuales, como también del perfil ocupacional requerido.

Finalmente, es importante considerar que para que este horizonte se constituya realmente en cultura institucional, es decir que, sea apropiado, interiorizado y que se vivencie por la comunidad educativa, requiere de estrategias de comunicación y participación que fortalezcan las relaciones entre los diversos estamentos de la comunidad educativa para promover la construcción y el intercambio de saberes, el aprendizaje significativo, la investigación, incorporación de las TIC y la innovación pedagógica.

- **Componente curricular y pedagógico**

En este componente encontramos una presencia explícita minoritaria en cuanto a la incorporación de los nuevos lenguajes digitales traducidos en estrategias pedagógicas o ambientes de aprendizaje enriquecidos por las TIC en los proyectos educativos institucionales de las instituciones educativas oficiales seleccionadas en Cartagena y Barranquilla, situación preocupante teniendo en cuenta que este es el pilar del proceso educativo en el cual se generan nuevas fuentes de saber, espacios de exploración, invención y participación.

En cuanto a las actividades de investigación orientadas a la integración efectiva de las TIC en el currículo, esto es lo menos tenido en cuenta, lo cual infiere la poca relevancia que le otorgan las instituciones educativas oficiales seleccionadas a la investigación en su proyecto educativo institucional, siendo esta uno de los ejes fundamentales del quehacer institucional y actividad primordial orientada a consolidar el proceso de formación investigativa de los estudiantes.

De igual forma, se evidencia que la investigación no es promovida desde el currículo mediante la utilización de estrategias que busquen acentuar capacidades de interpretación, síntesis, observación, descripción y comparación, enfocadas a la generación de un pensamiento crítico dirigido a la generación, aplicación, divulgación y aseguramiento de nuevo conocimiento científico, tecnológico y de innovación en el que se privilegia la pregunta como elemento esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe agregar que en las instituciones educativas oficiales seleccionadas existe una carencia de grupos de investigación conformados por docentes y estudiantes, que tengan como finalidad por un lado, impulsar la investigación aplicada, entendida como trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos y orientada fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico; y por otro lado, estimular el desarrollo tecnológico a través de trabajos sistemáticos en los que se aprovechan los conocimientos obtenidos de la investigación y la experiencia práctica con la intención de producir nuevos materiales, productos o dispositivos.

En lo referente a los proyectos que incluyan dinámicas pedagógicas que actúan como mediadores de aprendizaje de TIC, aproximadamente la mitad de los establecimientos educativos no lo contemplan y los que se encuentran establecidos en el proyecto educativo institucional obedece más que todo a los proyectos transversales obligatorios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, dando cuenta de la mínima iniciativa que tienen las instituciones educativas oficiales seleccionadas para generar proyectos innovadores mediados por las TIC.

Se evidencia de manera implícita en Cartagena y Barranquilla los estándares, objetivos y competencias que incorporan las TIC al currículo, lo cual interfiere con la posibilidad de establecer un proceso de enseñanza más enfocado hacia un nuevo paradigma educativo, más personalizado y centrado en la actividad del estudiante, permitiéndole interactuar permanentemente con sus docentes y entre ellos mismos, como también adquirir competencias en el uso de las TIC.

Desde el punto de vista de los docentes, una razón significativa para que usen las TIC es que les permite innovar su práctica pedagógica, salir del espacio físico del aula y complementar su accionar pedagógico en la web, aprovechando las nuevas posibilidades didácticas que ofrecen las TIC, para lograr que los estudiantes adquieran su conocimiento y su aprendizaje sea más significativo.

En lo concerniente al plan de estudios, la inclusión de las TIC se presenta de manera implícita en Cartagena y Barranquilla, lo cual puede estar obedeciendo a ese deber ser misional al cual están llamados los docentes y establecimientos educativos oficiales para utilizar pedagógicamente las TIC en el aula, sin embargo esta valoración no es garante de cumplimiento y deja en evidencia la carencia de una ruta pedagógica y curricular mediante la cual se incorporen y usen pedagógicamente las TIC para identificar las posibilidades que brindan en los procesos escolares y a la misma institución para su fortalecimiento y redefinición de roles.

Es importante tener en cuenta que la construcción de un plan de estudios convoca la participación activa de directivos y docentes con la finalidad de estructurar los objetivos a alcanzar por niveles, grados y áreas, definir la metodología en coherencia con el diseño curricular y el enfoque pedagógico trazado. Además, permite organizar los tiempos para el trabajo pedagógico en donde entran en juego las

estrategias, la didáctica y la innovación pedagógica, lo que facilitaría establecer la coherencia de las mismas durante el proceso de formación, precisar los criterios de evaluación y administración de recursos educativos alrededor de las áreas obligatorias.

El plan de estudios señala el camino para la elaboración del plan de área y de clase o de trabajo en el aula. En cuanto al plan de área éste orienta el sentido del área en el proceso formativo, precisa objetivos por nivel, incluye las características del área descritas en los estándares y explicita la metodología de la enseñanza, es decir, la didáctica en relación y coherencia con el enfoque pedagógico definido. Además, es pertinente tener en cuenta los lineamientos y orientaciones curriculares dados por el MEN, los estándares de competencia y el establecimiento de indicadores de desempeño, en coherencia con lo establecido en el sistema institucional de evaluación de estudiantes.

- **Componente administrativo y la incorporación de las TIC al currículo**

Adentrarse en el análisis del componente administrativo declarado en los proyectos educativos institucionales, supone abordar distintos aspectos. El primero de ellos, hace referencia al plan de infraestructura TIC, entendido este, como el proceso de planeación prospectiva de la institución en respuesta a las necesidades de dotación de herramientas y espacios tecnológicos al servicio de la educación. Encontrando que las instituciones de manera incipiente, contemplan ejercicios de presupuestación, que desde la gestión de recursos ante los entes territoriales, pudiesen garantizar la modernización de sus plataformas tecnológicas y de comunicación.

Cabe anotar, que también se evidencia, que los planes formativos de capacitación docente, orientados a estimular el uso de las TIC al servicio del proceso de enseñanza aprendizaje, no son la tendencia, muy a pesar reconocer y declarar la necesidad de formar egresados capaces de adaptarse a nuevas exigencias en contextos de globalización. En este orden de ideas, la mayor proporción de las instituciones, adolecen de procesos de desarrollo profesoral, que estimulen la incorporación de las TIC en planes de cursos transversales.

En referencia al desarrollo de espacios o canales de comunicación a través de las TIC y en aquellos casos en los cuales, se dispone de aulas para la formación en informática, el modelo es reduccionista al focalizar su atención en manejo de paquetes básicos con poca profundidad. Sumando además, un alto grado de desatención frente a la formulación de normas de cuidado de equipos tecnológicos, uso responsable y seguro de TIC que el manual de convivencia de toda institución educativa oficial formula.

Adicionalmente, no se evidencia un claro compromiso con la formulación de instrumentos y procedimientos de medición del aprovechamiento y uso de las TIC en las instituciones educativas oficiales seleccionadas; a su vez las acciones de seguimiento, evaluación y mejoramiento para la formación en competencias TIC en los docentes son mínimos.

Esta convergencia de elementos, termina por mantener, dinámicas organizacionales que desestimulan el uso de las TIC en la administración, generando un rezago frente a las oportunidades de innovación en la gestión estratégica de la institución.

- **Componente comunitario**

El análisis efectuado, en relación al componente comunitario, determina que, las alianzas interinstitucionales para la creación de comunidades de aprendizaje virtual a nivel local, regional, nacional o internacional son limitadas. Las oportunidades de relacionamiento con el sector externo no son aprovechadas, desaprovechando opciones para aplicar a recursos externos, especialmente encaminados a fortalecer las TIC en las instituciones educativas oficiales seleccionadas. En otras palabras, la cultura de acceder a las TIC como medio para la gestión de recursos es subvalorada.

La participación institucional de estos centros educativos seleccionados en programas nacionales que estimulen la adquisición y aprovechamiento de las TIC es baja, y en esta misma sintonía, la orientación hacia convenios de colaboración con actores de orden público y/o privado es desaprovechada. En tal sentido, se puede observar que los lazos de comunicación con actores internos y externos de la institución, sean estos padres o entidades con potencial de aliadas, no son reportadas.

El desarrollo de esta investigación permitió establecer que el nivel de inclusión de las TIC desde la identidad institucional implica un esfuerzo de toda la comunidad por reflexionar sobre quiénes somos, qué pretendemos y hacia dónde vamos. Contemplando que desde los proyectos educativos institucionales de Barranquilla se evidencia un mayor nivel de inclusión de las TIC. Para el caso de Cartagena se vislumbra desde el componente teleológico que las instituciones educativas tienen poca claridad sobre elementos fundamentales como quiénes son, por qué existen y hacia dónde pretenden llegar, lo que da cuenta de la mínima inclusión de las TIC al interior de estos aspectos.

Se evidencia desde los proyectos educativos institucionales de Cartagena y Barranquilla una participación minoritaria en cuanto a la generación de ambientes de aprendizaje que propicien la cultura del buen uso de las TIC y su aporte como herramienta de apoyo al trabajo académico, administrativo y de proyección a la comunidad.

Es necesario garantizar y apoyar estrategias de autosostenibilidad, permanencia, desarrollo y actualización de la institución en cuanto a la infraestructura tecnológica requerida para la apropiación y empoderamiento de las TIC, sobre todo, desde lo curricular trazar una transversalidad TIC con fines pedagógicos.

En lo referente a la formación en competencias tecnológicas para los docentes de Cartagena y Barranquilla, se hace indispensable consolidar las TIC como herramientas del plan de gestión, esto con el fin de mejorar la capacitación y actualización de los docentes y fortalecer el nivel de inclusión de las TIC de manera transversal en los proyectos educativos institucionales.

En cuanto a la inclusión y uso de la tecnología en las dinámicas de aula se evidencia desde Cartagena y Barranquilla una tendencia hacia lo implícito, lo que compromete la puesta en marcha de estrategias pedagógicas mediadas por las TIC encaminadas a estimular procesos de pensamiento que hagan más significativo el acto de enseñanza- aprendizaje, permitiéndole al estudiante comprender que la tecnología es aplicable a todas las áreas del conocimiento y no a sólo una en específico o que es algo aislado de la escuela, logrando que ellos mismos sean los actores principales en la construcción de su aprendizaje.

La gestión de recursos y/o alianzas orientadas al fortalecimiento de la infraestructura tecnológica con miras a la inclusión de las TIC en todos los procesos académicos y administrativos, demanda el diseño de planes intencionales y sostenibles que se articulen adecuadamente a las políticas de Estado para favorecer la eficiencia y eficacia de la organización, que además de acceder a nuevos estándares de calidad es un claro ejercicio de mejoramiento continuo.

En los procesos de definición de programas al servicio de la comunidad, el ejercicio de reforzar prácticas investigativas al interior de la institución, desde las oportunidades que ofrecen las TIC, representa una vía poco explorada a la hora de favorecer el análisis, intervención y seguimiento de procesos con rigor científico. Hoy por hoy las instituciones educativas, concentran sus acciones desde una mirada reactiva operativa, desconociendo el potencial interior que les es propio en su condición de escenario de gestión del conocimiento y la oportunidad de intercambio de experiencias que las tecnologías ofrecen.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo recibido por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, quienes han financiado la participación de los autores de esta comunicación, dentro del proyecto de internacional de investigación "Programa Medición del Impacto de las Actividades Orientadas al Fomento de las TIC en el Sector Educativo de la Región Caribe Colombiana", ejecutado por la Universidad del Norte, la Universidad Tecnológica de Bolívar y la Corporación Colombia Digital.

Referencias

- Area, M. (2009). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos: Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Area, M. (2010) ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 2-5.
- Aviram, R. (2002). *¿Conseguirá la educación domesticar las TIC?* España: Centro para el Futurismo en la Educación, Universidad Ben Gurion. Recuperado de: tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/pon1.pdf.

- Calvo, G. (1995). Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes. Ponencia presentada en el Seminario "Nuevas formas de enseñar y de aprender", organizado por OREALC-UNESCO. Santiago, noviembre de 1995.
- Carnoy, M. (2004). Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005. Barcelona: UOC.
- De Pablos, J y Jiménez, R. (2007). Buenas Prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 15–28.
- Grabe, M. y Grabe, C. (1996). *Integrating technology for meaningful learning*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Jacobs, H. (2002). *The growing need for interdisciplinary curriculum content*. Recuperado de: <http://www.ascd.org/readingroom/books/jacobs89book.html>
- Kozma, R. y Schank, P. (2000). Conexión con el siglo XXI: La tecnología como soporte de la reforma educativa. En C. Dedé (Ed.). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley 115. Ley general de educación. 1994. Ministerio de Educación Nacional.
- Marquès Graells, P. (2000). *Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones*. Barcelona: UAB. Recuperado de: <http://todoeducativo.over-blog.es/pages/impacto-de-tic-en-educacion-5971115.html>
- Ministerio de Educacion Nacional (2008a). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-339960.html>
- Ministerio de Educacion Nacional (2008b). *Guía para el mejoramiento institucional No.34: De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educacion Nacional (1994). *Decreto 1860 de 1994*. Bogotá: Autor
- Orjuela Forero, D. (2010). Acercamiento a la integración curricular de las TIC. *Praxis y saber*, 1(2), 111-136.
- Pariante Alonso, F. (2005). *Hacia una auténtica integración curricular de las tecnologías de información y comunicación*. Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/1055Pariante.pdf.
- Prensky, M. (2001) *Nativos e Inmigrantes digitales*. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de TICs: conceptos y modelos. *Enfoques educacionales*, 5 (1), 51-65.
- Tilve, M., Gewerc, A. y Álvarez, Q. (2009). Proyectos de innovación curricular mediados por TIC: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 8 (1), 65-81.
- UNESCO. (1995a). *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116066sb.pdf

UNESCO (2008b). *Estándares de competencia en TIC para docentes. Proyecto ECD-TIC*. Recuperado de:
www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Weiser, M. (1991). The computer for the 21st century. *Scientific American*, 265 (3), 94-104.

COMPRENSIÓN LECTORA Y GEOLOCALIZACIÓN

Adela De Castro De Castro

Profesora investigador

Departamento de Español, Instituto de Idiomas y *Centro para la Excelencia Docente (CEDU),

Universidad del Norte. Km 5 vía a Puerto Colombia (Colombia). Tlfn: + 575 3509369.

Email: decastro@uninorte.edu.co

Heidy Roble Noriega

Profesora investigador

Departamento de Español, Instituto de Idiomas y *Centro para la Excelencia Docente (CEDU),

Universidad del Norte. Km 5 vía a Puerto Colombia (Colombia). Tlfn: + 575 3509535.

Email: hrobles@uninorte.edu.co

Sergio Álvarez Uribe

Profesor investigador

Departamento de Español, Instituto de Idiomas y *Centro para la Excelencia Docente (CEDU),

Universidad del Norte. Km 5 vía a Puerto Colombia (Colombia). Tlfn: + 575 3509183.

Email: asergio@uninorte.edu.co

1. Introducción

Son notorios los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes colombianos al momento de ingresar a la universidad; debido a ello, un estudio internacional de comprensión lectora ubica a Colombia como uno de los países de bajo desempeño (El Tiempo, 2013) en el mundo y en América Latina. El colectivo de investigación *Lenguaje y Tecnología* se dio a la tarea de investigar sobre el uso de la tecnología en el aula de lenguas y su utilización para motivar a los estudiantes a leer y comprender mejor los textos con los que se enfrentan en su vida universitaria. Uno de sus hallazgos indica que la mayoría de la información se centraba en el aprendizaje de una segunda lengua y no de lengua materna. Así mismo, se observó que existe variada información acerca de la importancia de la motivación en el aprendizaje de las lenguas (De Castro, 2011).

Por todo lo anterior, durante dos años el colectivo trabajó en el diseño y puesta en marcha de un videojuego educativo (llamado Máxima Consecuencia) de libre acceso, para que los estudiantes de primer ingreso pudieran ejercitar su comprensión lectora de forma lúdica, en vez de utilizar un juego comercial (De Castro, 2013; De Castro, Barriga & Girón, 2013).

Los resultados arrojados por ese proyecto evidenciaron que los estudiantes prefieren ejercitar su comprensión lectora de forma novedosa e innovadora, ya que así se sienten más motivados a trabajar con ella. Así las cosas, el colectivo continuó con la temática de fortalecimiento y motivación para la ejercitación de la comprensión lectora y se planteó el diseño de una aplicación llamada **Pista E** (Robles Noriega, 2014), que empleara tecnología móvil, dirigido a estudiantes de primer ingreso de la Universidad del Norte.

Pista E es una aplicación móvil tipo búsqueda del tesoro (Robles Noriega, 2014) que intenta reemplazar las formas existentes de realizar evaluaciones en la asignatura Competencias Comunicativas I: una tradicional en papel y otra, empleando las herramientas de evaluación de *Blackboard Learn*. El juego se inicia con la resolución de unas pistas para encontrar determinadas ubicaciones dentro del campus universitario usando tecnología de geolocalización (GPS); al ser localizadas las pistas correctamente, el juego despliega una serie de preguntas clasificadas en cinco (5) niveles de comprensión lectora, sobre unas lecturas seleccionadas.

2. Objetivos

- Motivar a los estudiantes en la ejercitación y evaluación de la comprensión lectora por medio de tecnología móvil.
- Concientizar al estudiante de los beneficios que tienen los dispositivos móviles como herramientas útiles a la hora de realizar tareas académicas.

3. Revisión de la literatura

3.1. Tecnología móvil

La computación móvil se ha detectado como la tecnología de punta, a corto plazo, de acuerdo al informe *Horizon 2010* liderado por el 'New Media Consortium' y 'Educause Learning Initiative'. Este informe reconoce el potencial e importancia de los dispositivos móviles en la educación debido a su capacidad de acceso a la red en la palma de la mano, así como el potencial que tiene en la docencia, el aprendizaje y la investigación creativa (Johnson, Smith, Levine, & Stone (2010). Así mismo, Reveiu, Smeureanu, & Dardala (2009) afirman que los dispositivos móviles presentan cada vez más características multimedia, ya que es posible integrarlos a las prácticas educativas habituales.

Expertos como Trespacios, Chamberlain, & Gallagher (2011) sostienen que los estudiantes se sienten atraídos cuando el aprendizaje se hace de manera lúdica con dispositivos donde existan retos y acciones competitivas. Así mismo, Area & Adell (2009) indican en sus investigaciones que los estudiantes actuales viven en diferentes contextos mediáticos que los mantienen informados permanentemente en tiempo real, de forma interactiva; lo que permite que el uso de dispositivos móviles aplicados a la educación propicie más la motivación por estar asociados a aprendizajes individuales más rápidos y aprendizajes colaborativos flexibles e innovadores.

En un estudio realizado en la Universidad de Barcelona entre estudiantes de la maestría en innovación educativa on line, Olmedo, Grané y Crescenzi (2012) encontraron que los dispositivos móviles son considerados herramientas que les permiten mantener una comunicación permanente y trabajar en cualquier momento, lo que los hace preferibles a los computadores de escritorio y portátiles. A las mismas conclusiones llega Robles Noriega (2014) en los datos presentados sobre sus investigaciones.

3.2. Comprensión lectora

La comprensión lectora es fundamental para cualquier estudiante de cualquier disciplina, ya que este debe adquirir una ingente cantidad de conocimientos en diversas áreas e incorporarlos a sus vivencias y mundo profesional en construcción (De Castro, 2013a y 2013b). Igualmente es vital orientar a los estudiantes a extraer e inferir ideas, que sean capaces de relacionar los conocimientos nuevos con la información vieja que el texto le brinde (van Dijk, 2005). En otras palabras, como el lector se relaciona con el texto (Campanario y Otero, 2000) y construye a partir de él. Aunque los investigadores del colectivo *Lenguaje y tecnología* encontraron que la tecnología no incide directamente en la comprensión lectora de los estudiantes (De Castro et al., 2014), si hallaron que es motivacional para el compromiso de los estudiantes en el aula de español L1.

Como expertos en lectura crítica, Paul y Elder (2002) plantean cinco niveles de comprensión lectora. Estos fueron los utilizados en este proyecto para la elaboración de las preguntas de tipo: 1) de parafraseo, 2)

explicativas, 3) analíticas, 4) evaluativas y 5) representativas. En Colombia son pocos los casos de implementación de nuevas tecnologías para incentivar la comprensión lectora a nivel institucional (De Castro, 2013a y 2013b). Sin embargo, este colectivo de investigación encontró, en un estudio realizado con dos cohortes, que las TIC sirven de apoyo y son una buena herramienta en el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión lectora en lengua materna (De Castro et al., 2014).

4. Metodología

4.1. Proceso

Este proyecto se ha venido desarrollado en tres fases. La primera fue realizada durante el primer semestre del 2014. En ese momento se diseñó la aplicación móvil con ayuda de estudiantes de la asignatura Tecnología Móvil de 9° semestre de Ingeniería de Sistema. Se contó con la colaboración de profesores del colectivo de investigación Lenguaje y Tecnología, quienes seleccionaron los textos y diseñaron las preguntas y respuestas de los ejercicios de comprensión lectora; así mismo, se contó con el apoyo del docente de la asignatura mencionada, Andrés Bejarano, quien estuvo a cargo de evaluar la funcionalidad del aplicativo.

Figura 1. Los docentes Sergio Álvarez y Andrés Bejarano con algunos de los estudiantes.



Fuente: Elaborada por los autores.

Se realizó una prueba experimental de la aplicación con los estudiantes desarrolladores y miembros del colectivo *Lenguaje y Tecnología*. El colectivo escogió la mejor aplicación que reuniera los requisitos previamente solicitados a los desarrolladores.

Figura 2. Los docentes Heidi Robles y Andrés Bejarano antes de empezar la prueba experimental



Fuente: Elaborada por los autores.

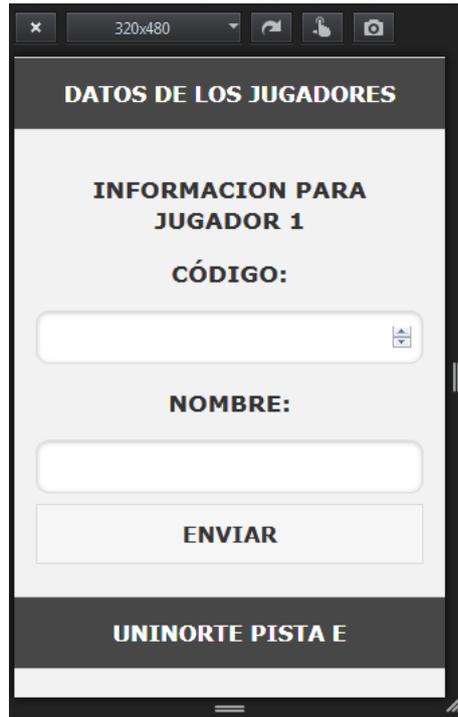
La fase II se adelantó durante un curso vacacional de Competencias Comunicativas I. Se llevó a cabo un piloto que consistió en la implementación de la aplicación en estudiantes seleccionados de esta materia. Cabe resaltar que los estudiantes correspondían a diferentes disciplinas del conocimiento. Posteriormente, se analizaron los resultados encontrados para corregir.

En la fase III, que se desarrolla actualmente en el 2015, se está trabajando en la mejora de la recuperación de datos, geolocalización y mensajes de retroalimentación; así como en el ajuste de locaciones y el registro de software.

4.2. Descripción de la aplicación “Pista E”

La aplicación se maneja a través de dispositivos móviles con *Android*.

Figura 3. Pantalla inicial de la interface de Pista E en un teléfono móvil.



The screenshot shows a mobile application interface with a dark header and footer. The header contains the text "DATOS DE LOS JUGADORES". Below it, the text "INFORMACION PARA JUGADOR 1" is centered. There are two input fields: the first is labeled "CÓDIGO:" and the second is labeled "NOMBRE:". Below the name field is a button labeled "ENVIAR". The footer contains the text "UNINORTE PISTA E". The interface is displayed on a mobile device screen with a status bar at the top showing "320x480" and various icons.

Fuente: Elaborada por los autores.

Son 5 locaciones en total, 5 pistas para llegar a ellas y una pregunta por locación (aparecerá al azar una pregunta de cada nivel de comprensión lectora), para un total de 5 preguntas por participante en cada sesión. Tanto para pistas como para preguntas el estudiante estará trabajando con comprensión lectora de textos.

Figura 4. Algunos estudiantes en el piloto de la fase II ejecutando Pista E en tableta.



Fuente: Elaborada por los autores.

Se empieza con una primera pista en la primera locación que se libera al comenzar la prueba. Al llegar a la locación el sistema de GPS reconoce la cercanía de los participantes y eso indica que es una locación 'Encontrada'. Es en ese momento cuando aparece una pregunta disponible. Después de ser respondida, se libera la pista de la locación 2. Al liberar la pista y seguirla hasta la locación 2 el sistema GPS reconoce la cercanía y reconoce la locación como encontrada. Luego, aparece la pregunta, que al ser contestada, libera la pista de la locación 3 y así sucesivamente hasta la última locación y la última pregunta.

La evaluación consiste en llegar a la última locación con el mayor puntaje posible a partir de las respuestas correctas dadas a las preguntas que se hacen por locación. Los aciertos suman y los desaciertos dan puntos negativos para evitar que los estudiantes contesten al azar, sin leer los textos propuestos, pero sin que se afecte su desempeño en el puntaje.

La tecnología GPS está programada de tal manera que no permite mostrar la cercanía de una locación, si no se ha respondido la pregunta anterior y no se ha liberado la siguiente pista. Es decir, si como participante se me ocurre recorrer el campus universitario buscando las locaciones por cercanía, estas no mostrarán información de cercanía ni alcance si no se ha resultado la pregunta de la locación anterior y se ha liberado la pista para la localización siguiente.

En cuando a las preguntas, existen 5 niveles de dificultad de comprensión lectora, establecidos según los criterios de Paul & Elder (2002). Cada participante debe contestar una pregunta de cada nivel. El orden es aleatorio para causar mayor incertidumbre a lo largo del juego. Cuando un participante llega a la locación 1, la aplicación puede mostrar una pregunta de nivel 5 (mayor grado de dificultad) y a otro participante en esa misma locación le puede salir una pregunta de nivel 1 (menor grado de dificultad). Pero a medida que se siguen las pistas y se encuentran las locaciones, todos los participantes habrán contestado 5 preguntas equivalentes a cada una a los niveles de dificultad. Es decir, cuando a un usuario le arroja una pregunta del nivel 5 en la primera locación, ya no le podrán salir preguntas de nivel 5 en ninguna de las locaciones restantes.

4.3. Instrumentos

Se aplicó un cuestionario de percepción de la aplicación a los desarrolladores y una encuesta de opinión a los estudiantes del pilotaje. Ambos instrumentos fueron previamente evaluados por expertos externos.

4.4. Muestra del piloto

Un grupo completo de estudiantes del vacacional de Competencias Comunicativas I, para un total de 35 estudiantes de diferentes programas académicos.

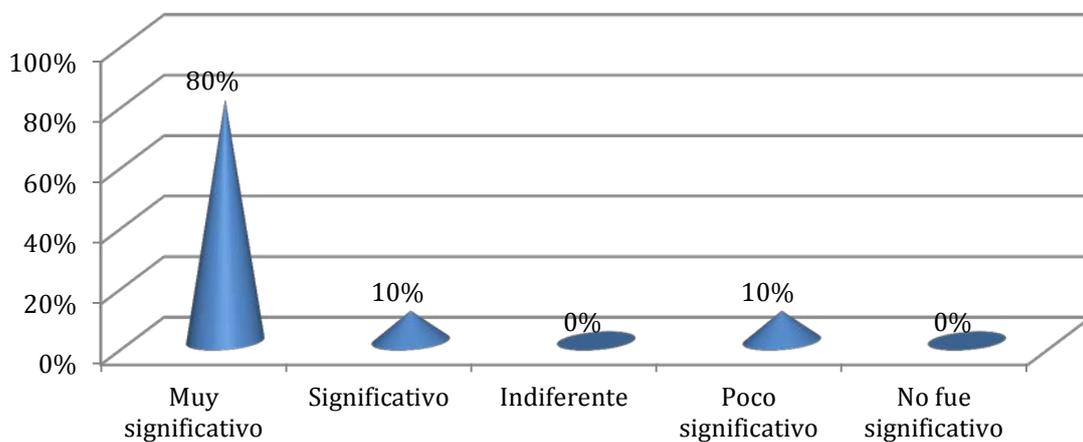
5. Resultados

5.1 Cuestionario percepción a desarrolladores

A continuación se muestran dos preguntas representativas de un cuestionario de percepción aplicado a los estudiantes desarrolladores:

- A. ¿Qué valor tiene para usted el hecho de que la aplicación (Pista E) en la cual usted participó como desarrollador pueda ser implementada por estudiantes de distintos programas de la Universidad del Norte para favorecer el interés por la comprensión lectora?

Figura 5. Valoración del aplicativo por los desarrolladores de 9° semestre de Ingeniería de Sistemas



Fuente: Elaborada por los autores.

- B. ¿Qué cree usted que aprendió sobre tecnología móvil durante el desarrollo del rally de comprensión lectora?

Todos se mostraron muy motivados con la actividad del diseño pues era la primera vez que hacían algo que iba a tener un uso institucional. A continuación, algunos de los testimonios:

Estudiante 3: “Aprendí un poco más sobre el desarrollo de aplicaciones móviles en diferentes dispositivos y en especial, aprendí a usar tecnologías de geolocalización en Google Maps y saber que se iba a usar en la universidad, fue mejor”.

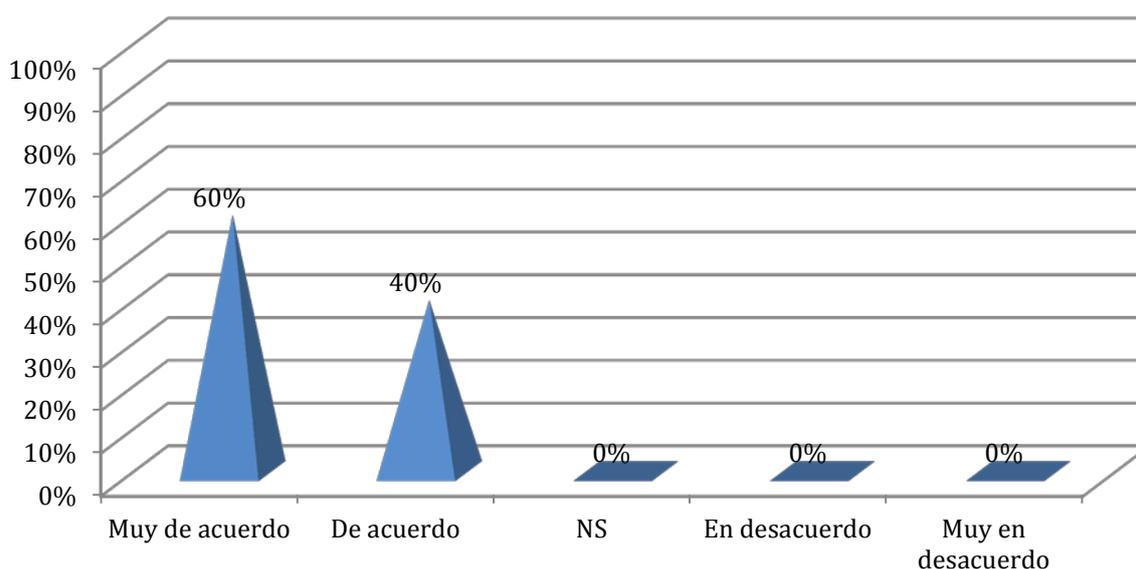
Estudiante 12: “Aprendí lo importante que es la usabilidad cuando vi a otros estudiantes jugar con mi diseño”.

Estudiante 7: “Aprendí que se en ingeniería de sistemas se puede trabajar con otras áreas del conocimiento en el desarrollo de ideas y aplicaciones educativas”.

5.2. Encuesta de opinión

A la pregunta “Cree usted que la comprensión lectora se puede evaluar por medio de juegos” la respuesta dada por los estudiantes de primer ingreso fue (ver Figura 6) en un 60% estaba muy de acuerdo, un 40% estaba de acuerdo. No hubo respuestas negativas.

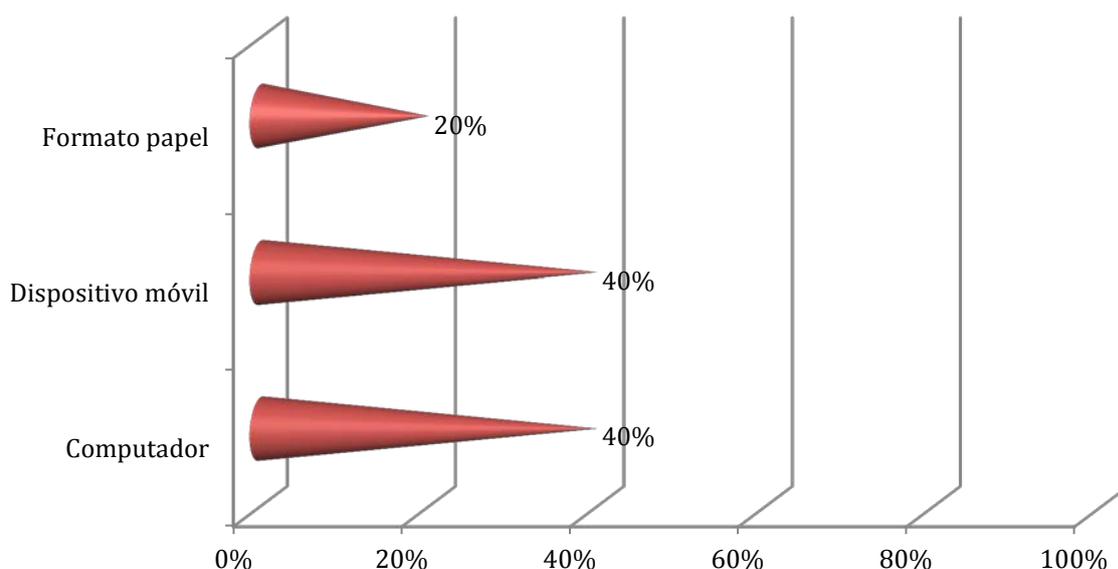
Figura 6. Creer que la comprensión se pueda evaluar por medio de juegos



Fuente: Elaborada por los autores.

Con respecto a la pregunta “Por cuál medio prefiere realizar exámenes de comprensión lectora”, los porcentajes a las respuestas dadas (ver Figura 7) son: un 40 % prefiere realizar exámenes por computador, otro 40% prefiere hacerlos por medio de dispositivos móviles y sólo un 20% dice que su preferencia es el formato papel.

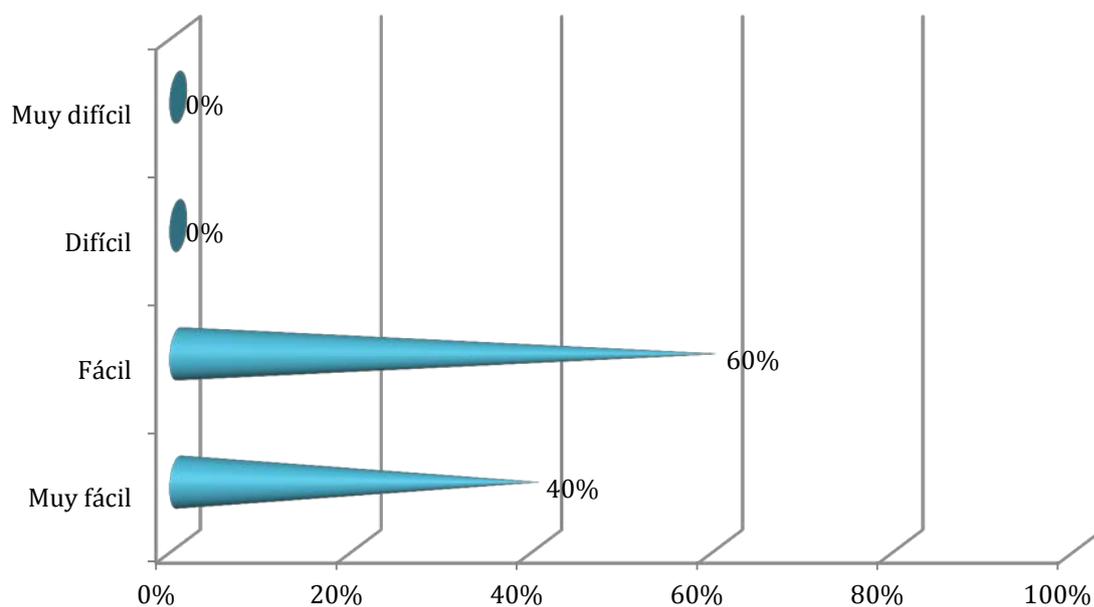
Figura7. Preferencia del medio para realizar exámenes de comprensión lectora



Fuente: Elaborada por los autores.

Con respecto a la facilidad del uso del aplicativo para tecnología móvil (ver Figura 8), los estudiantes indicaron en un 40% que fue muy fácil y un 60% que fue fácil. No hubo respuestas negativas.

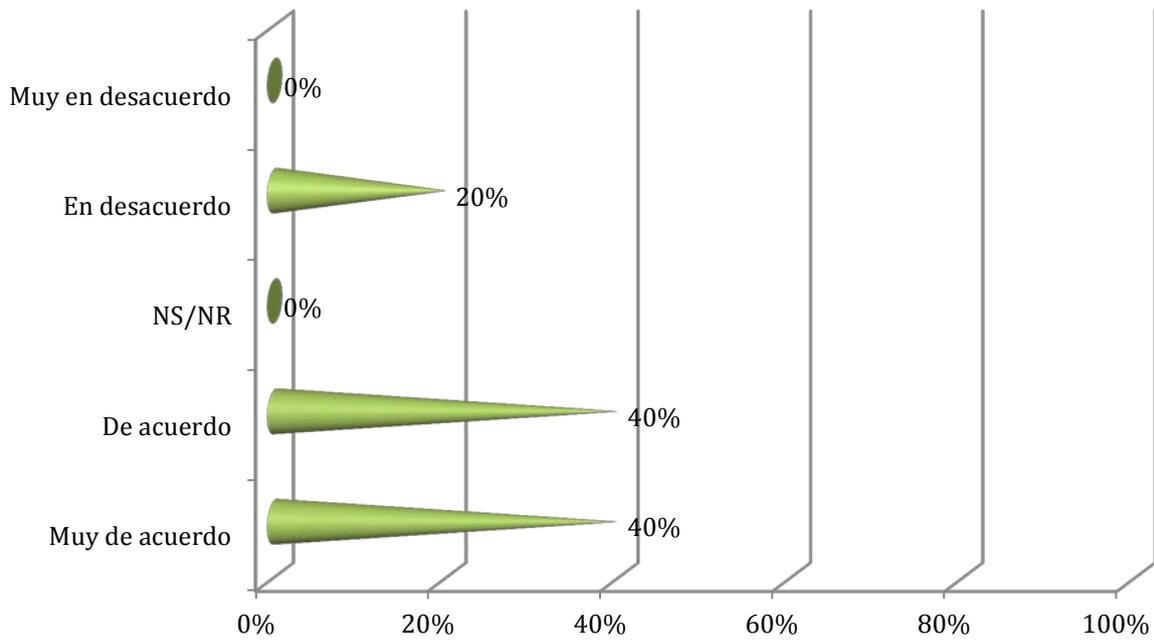
Figura 8. Facilidad de uso del aplicativo



Fuente: Elaborada por los autores.

Por su parte, con respecto a la pregunta “El uso de aplicativos móviles es motivar para evaluar la comprensión lectora” (ver Figura 9) el 40% de los estudiantes estuvo muy de acuerdo, otro 40% estuvo de acuerdo y un 20% estuvo en desacuerdo.

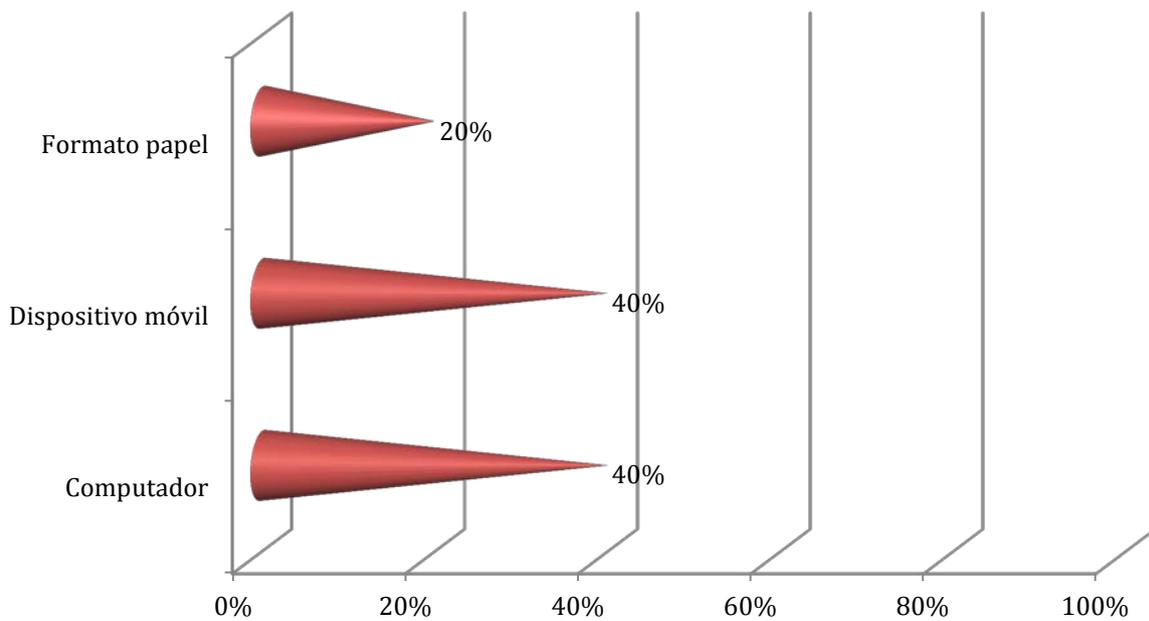
Figura 9. El uso de aplicativos móviles es motivador para evaluar la comprensión lectora



Fuente: Elaborada por los autores.

El cuanto a la motivación que se genera al usar dispositivos móviles para evaluar la comprensión lectora (ver Figura 9), un 40% de los encuestados indicó que está muy de acuerdo, otro 40% indicó que se encuentra de acuerdo (para un 80% positivo) y sólo un 20% indicó estar en desacuerdo.

Figura 10. Preferencia del medio para realizar exámenes de comprensión lectora

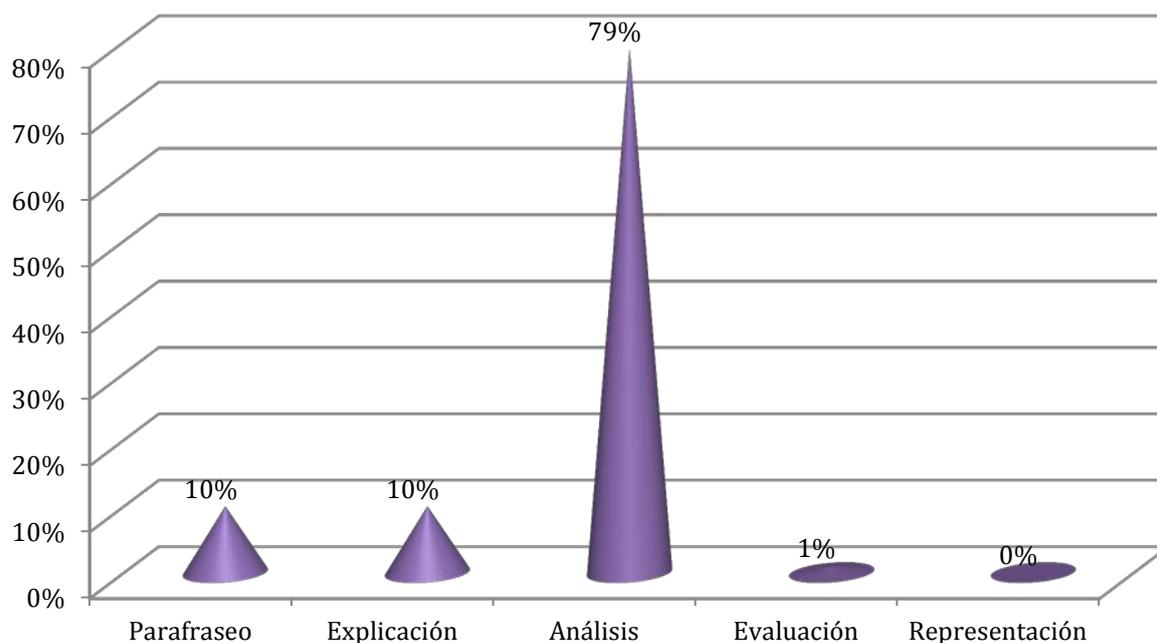


Fuente: Elaborada por los autores.

Por último, en cuanto a la preferencia del medio para realizar exámenes de comprensión lectora (ver Figura 10), un 40% indica que prefiere el computador, otro 40% prefiere los dispositivos móviles y un 20% prefiere el formato papel.

5.3. Resultado porcentaje de estudiantes por niveles de comprensión lectora

Figura 11. Porcentaje de estudiantes por niveles de comprensión lectora en el juego
Porcentaje de estudiantes por nivel alcanzado en el juego



Fuente: Elaborada por los autores.

El nivel de comprensión lectora alcanzado por los jugadores en la evaluación fue como sigue: un 1% alcanzó el cuarto nivel de comprensión lectora (a saber el nivel de evaluación); un 79% alcanzó el nivel de análisis (lo que equivale al tercer nivel de comprensión lectora); mientras que un 10% se encuentra en el segundo nivel (explicación) y otro 10% se encuentra en el primer nivel (parfraseo) según la categorización de Paul y Elder. Nótese que ningún estudiante alcanzó el nivel superior (nivel 5 o de representación)

6. Conclusiones

El nivel alcanzado por los estudiantes examinados por el videojuego es alto, pero no era esto lo que se estaba evaluando al realizar el piloto. Por el contrario, al evaluar la motivación y comparar la preferencia del medio para realizar exámenes se obtuvieron porcentajes muy parejos. Los autores presumen que el

20% que respondió que prefiere el formato papel para realizar las evaluaciones de comprensión lectora puede pertenecer al 20% que indicó que no es motivador ser examinado a través de dispositivos móviles.

Los resultados arrojan que los estudiantes se encuentran en el nivel intermedio de comprensión lectora, según Paul y Elder (2002). Lo que confirma la literatura que indica los bajos niveles de los estudiantes colombianos en comprensión lectora (El Tiempo, 2013). Es significativo que el piloto del aplicativo corrobore lo planteado por autores como De Castro (2013a y 2013b) y por De Castro *et al.* (2014) sobre lo poco que incide la tecnología en la comprensión lectora. Los niveles de comprensión lectora alcanzados fueron el 2 y 3. Se puede decir que los estudiantes pudieron estar más interesados en la nueva forma de la aplicación, pero no necesariamente esto redundó en una mejora de sus habilidades lectoras. Este resultado fue útil a los docentes de la materia Competencias ya que pudieron identificar las falencias con las que llegaban los estudiantes de primer ingreso y así incrementar ejercicios con tipos de preguntas que sentían más dificultad en comprender.

Por el contrario, en cuanto a motivación confirman los hallazgos de Chamberlain, & Gallagher (2011) y Area & Adell (2009) sobre lo estimulados que se sienten los estudiantes al usar tecnología de punta relacionada con su aprendizaje.

En cuanto a la tecnología GPS, se concluye que esta presenta limitaciones relacionadas con la precisión y la velocidad. Es decir, cuando los estudiantes estaban cerca de las locaciones y el GPS tardaba en desplegar el texto con las preguntas, el sistema hacía que se reiniciara el juego. En este sentido se identificó que la estabilidad de la aplicación era mejor cuando se empleaba el plan de datos del dispositivo que cuando se utilizaron las redes WIFI disponibles del campus. Otro aspecto concierne a la parte climática; es decir, si el día estaba nublado, el GPS también retrasaba la búsqueda del lugar de la pista. Se recomienda para futuras aplicaciones similares contar con un espacio en un servidor para recopilar los datos que resulten de la aplicación y un módulo de administración para acceder a dicha información. También a nivel técnico es esencial, es decir, hay que tener en cuenta la estabilidad que se puede lograr con el uso de planes de datos de celulares lo que implica una optimización del diseño orientado a pantallas más pequeñas. Recomendamos a otros docentes que involucren tecnología móvil para incentivar el uso académico de estos en el aula. Además invitarlos a realizar proyectos con un equipo multidisciplinario en el que todos puedan beneficiarse.

En estos momentos el colectivo *Lenguaje y Tecnología* se encuentra en la fase III de este proyecto, pues se está trabajando en la mejora de la recuperación de datos, geolocalización y mensajes de retroalimentación; así como en el ajuste de locaciones y el registro de software.

Es importante resaltar que cualquiera que se aventure en un proyecto de esta índole (diseño de software educativo para evaluar en forma lúdica) deberá tener en cuenta la importante inversión de tiempo, recursos humanos e interdisciplinariedad que se necesitan en sacar adelante una propuesta como esta. Por otro lado, entre las conclusiones de este trabajo interdisciplinario se encuentran los beneficios que brinda el trabajo de esta naturaleza. Es decir, la sinergia entre dos colectivos (de Idiomas y de Ingeniería de Sistemas) para producir herramientas educativas que contribuyen al desarrollo de la comprensión lectora. Finalmente, el uso de dispositivos móviles para el apoyo del aprendizaje no constituye solamente una nueva tendencia sino, de hecho, un enfoque del aprendizaje desde el cual se propone al aprendiz

como un agente gestor de su propio proceso de cambio y ávido de acceso al conocimiento sin limitaciones ni del momento ni del lugar (Robles Noriega, 2014).

Referencias

- Area, M. & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, (pp.391—424). Málaga: Aljibe.
- Campanario, J. M. & Otero, J. C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: Las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias meta cognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), p.161-169.
- De Castro, A. (2011). Comprensión lectora de lengua materna (L1) mediada por TIC. *Memorias de la VI Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con Base en la Lectura y Escritura*. Barranquilla: Universidad del Norte. ISBN: 978-958-741-143-0
- De Castro, A. (2013a). *Maximum Consequentia: Laboratorios Pedagógicos*. (Formato video). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=aAV_s8JvT4c
- De Castro, A. (2013b). *Estimulación de la comprensión lectora mediante TIC*. Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua, Universidad Central.
- De Castro, A., Cantillo, M., Carbonó, V., Robles, H., Díaz, D., Guerra, D., Rodríguez, R., & Álvarez, S. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6 (1). Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/465/356>
- De Castro, A., Barriga, I, & Girón, M.C. (2013). Videojuego para ejercitar la comprensión lectora de español L1: informe preliminar. *Congreso Internacional: Lectura y Escritura en la Sociedad Global*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- El Tiempo (enero 21, 2013). *El 60% de escolares del país se raja en comprensión de lectura*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12532754>
- Johnson, L., Smith, R., Levine, A. & Stone, S. (2010). *The 2010 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Olmedo, K., Grané, M. & Crescenzi, L. (enero 2012). Uso y percepciones de uso de dispositivos móviles. Una visión desde la triangulación metodológica. *III Congreso internacional de investigación de la comunicación AE-IC 2012*. Tarragona, España.
- Paul, R. & Elder, L. (2002). *Lectura crítica*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>

- Trespalacios, J., Chamberlain, B. & Gallagher, R. (2011). Collaboration, engagement & fun: how youth preferences in video gaming can inform 21st century education. *TechTrends*, 55 (6), p.49-54.
- Reveiu, A., Smeureanu, I. & Dardala, M. (2009). Generating multimedia components for m-learning. *Informática Económica*, (13), p.88-95.
- Robles, H. (2014). Tecnología móvil para evaluar la comprensión lectora. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. OEI, Buenos Aires, 12-14 de noviembre del 2014. Recuperado de: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/573.pdf>
- Van Dijk, T. (2005). *Las estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI

LA INNOVACIÓN Y LA GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD DIGITAL. CASO LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TORRE DEL PALAU, TERRASSA (BARCELONA), ESPAÑA

Evaristo González Prieto

Rector

Institución Educativa Torre del Palau. Terrassa, Barcelona (España)

Email: evaristogonzal@gmail.com

1. Introducción

Los cambios que la sociedad digital ha producido en la vida actual de las personas son evidentes. No vamos a enumerarlos aquí ni tampoco a repetir la importancia de Internet en todos los órdenes de la vida. La sociedad de la información quedó muy bien definida por el sociólogo y experto Manuel Castells en su trilogía de libros dedicados al tema. Cualquier investigación afín a esta temática también está llena de referencias a otras personas expertas en demostrar lo que actualmente es una realidad: los avances hoy pasan por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), bien sea como mediadoras, como generadoras de conocimiento, como instrumentos o por sus efectos sociológicos y psicológicos en los habitantes del planeta. Sin olvidarnos, por supuesto, de que la brecha digital está ahí y las desigualdades económicas y sociales provocan que una gran cantidad de población mundial aún no tenga cubiertas sus necesidades básicas. Y, por tanto, tampoco aquella que ya comienza a considerarse como tal: la conectividad a Internet.

Cada institución educativa es una pequeña sociedad (y el aspecto digital es hoy casi imprescindible) en la que se han de producir aquellos cambios que redunden en los avances globales. La fuerza de la educación para el cambio es evidente. Por contra, el retraso se observa también si sucede lo contrario. Nos encontramos ante una de las grandes oportunidades para llevar a la práctica las teorías y las recomendaciones de muchos estudios e investigaciones, a veces alejados de la realidad que viven los docentes en el día a día de las aulas. Este texto trata de ser también un homenaje a tantas mujeres y hombres de la profesión docente, a tantos alumnos y alumnas que, con los medios de que disponen, son

capaces de aportar su grano de arena para el avance de la sociedad digital: de forma anónima, con pocos recursos, a menudo sin el amparo de políticas educativas institucionales, pero con mucha ilusión y dedicación personal de forma desinteresada. La experiencia dice que el trabajo en horizontal, de manera colaborativa y gratuita, produce tantos efectos positivos que son un ejemplo que debería hacer pensar a algunos dirigentes que suelen usar palabras grandilocuentes: discursos huecos en actos públicos, congresos, jornadas, etc.

2. El conocimiento y su gestión

Tal como recogen bastantes informes, uno de los cuales es el de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) “Los desafíos de las TIC para el cambio educativo”¹, metas educativas 2021, la escuela es una institución orientada desde hace siglos a la gestión del conocimiento cuya materia prima son los objetos que hasta ahora acumulan ese conocimiento como enciclopedias, libros, materiales escolares, etc. Pero esta atribución histórica se fortalece hoy con el uso de las TIC en la sociedad digital. El profesorado juega otro papel y el alumnado también. El paso de escuelas que enseñan a escuelas que aprenden implica a todos los agentes educativos y provoca unos cambios que no se habían dado antes. Hay nuevas herramientas y se necesita la formación en nuevas habilidades que exige la sociedad, otras metodologías que usan las TIC como medio para obtener un fin, la construcción de un conocimiento global pero fiable y verídico, riguroso y no amparado en el anonimato de unas fuentes que a veces responden a oscuros objetivos intoxicadores. Y por encima de todo, los valores humanos, la contribución a conseguir ser mejores personas. No olvidemos que, según opinión de quien suscribe este texto, “Las TIC ayudan a humanizar la educación actual”².

Desde siempre los centros educativos han generado mucho conocimiento pero ha quedado ahí (en las aulas, archivos o bibliotecas escolares) y en el bagaje del alumnado y del profesorado. Las oportunidades actuales para su difusión son inmensas y, cuando se hace, los efectos contribuyen a prestigiar a sus autores y a alimentar la cadena horizontal de conocimiento. Internet ha de producir cambios en las organizaciones y en la gestión del conocimiento. Mientras amplios sectores del mundo de la empresa se adaptan, entre otras razones por la presión de los mercados y de la competencia en un camino sin retorno, el sector educativo tiene que convencerse de que no le ha llegado una moda pasajera o una novedosa imposición de políticas concretas que siempre han querido dejar su huella en las escuelas para conseguir supuestas mejoras con leyes, normativas y disposiciones al uso salidas de despachos alejados de la realidad. Desde la reflexión diaria se extrapolan conclusiones que verifican que las instituciones educativas son generadoras de conocimiento y ahí está su gran poder y, al mismo tiempo, su responsabilidad. El alumnado de hoy será el responsable de la sociedad del mañana, en la que todos viviremos.

¹ <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>

² <http://bibliotecaescolardigital.es/comunidad/BibliotecaEscolarDigital/recurso/las-tic-ayudan-a-humanizar-la-educacion-actual/826e32a3-5c49-47b7-963b-711c3ed70a79>

Expertos como Robert Kozma, en su artículo en catalán “Canvis econòmics i socials en el segle XXI i les seves implicacions per a les TIC en educació: un marc conceptual”³, insisten en la economía del conocimiento y en la sociedad de información o del conocimiento como términos que caracterizan el cambio de paradigma asociado con la revolución de las TIC. El aprendizaje está centrado en el alumno, los proyectos colaborativos y de investigación son habituales y la finalidad es llegar al llamado “Modelo de creación de conocimiento”. Kozma insiste en las llamadas capacidades transversales (habilidades para usar un conjunto de herramientas tecnológicas y recursos digitales para trabajar con la información, para comunicar de forma eficaz, para colaborar con personas de diferentes entornos y capacidades; y para pensar de forma crítica, innovadora y creativa) y, sobre todo, aquellas capacidades que permiten que los alumnos continúen aprendiendo durante toda la vida: establecer objetivos, evaluar los puntos fuertes y débiles, trazar un plan de aprendizaje e identificar los recursos para llevarlo a cabo.

La UNESCO ya recogió propuestas graduales en tres enfoques para adquirir competencias más sofisticadas por parte del profesorado (se puede consultar desde el portal Eduteka⁴):

- Nociones básicas de TIC: fomento de la adquisición de competencias básicas en TIC.
- Profundización del conocimiento: que los docentes dispongan de las competencias para aplicarlas tanto a los problemas del mundo real como desde una perspectiva pedagógica.
- Generación de dicho conocimiento: incremento de la capacidad docente para innovar, producir nuevo conocimiento y que repercuta en la sociedad: fomento de la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica.

3. El camino hacia la innovación educativa

La innovación es uno de los términos en auge, así como la emprendeduría, la educación emocional, las inteligencias múltiples, el aprendizaje basado en proyectos, la clase invertida o el coaching. Son nuevos caminos (o quizá antiguos reconvertidos con otros nombres) para conseguir los retos de la educación en la sociedad digital con otras formas de trabajar que tengan más en cuenta a la persona en su integridad, atendiendo sus necesidades. Pero, en el fondo, la innovación y lo que conlleva no es ajena de las aulas. Basta observar la creatividad de muchos docentes a lo largo de la historia más cercana para diseñar estrategias de aprendizaje y recursos con los medios que tenían a su alcance, innovar para atraer la atención en las clases, proponer trabajos diferentes para huir de la comodidad de repetir los de años anteriores, buscar la originalidad en las fiestas escolares o aquel truco para implicar al alumnado que necesita más atención.

Hoy la innovación adquiere más matices debido a las demandas de la sociedad de la información y a las posibilidades que ofrece Internet para formar competencialmente al alumnado. A esto hay que añadir la ya

³ http://api.ning.com/files/ykUW-d11WIPgli4d9GHXqXVpfPCx5ePBvYIOpmnvmR6C1fpGVAasediWj*iaCdr5*uoW7Tp3y9zx92-9zg6TXHNYID3*fOIK/PonenciaKozmacatala.pdf

⁴ <http://www.eduteka.org/modulos/11/342/868/1>

citada emprendeduría, un término del mundo económico que tiene su aplicación en el educativo en su afán de preparar para una realidad. Difícil, donde también se ha de contemplar la defensa de los derechos sociales y el trato humano a las personas.

La innovación es un hecho en muchos centros educativos, mostrando que los principios de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Nueva están vigentes, tal como recoge el profesor Pere Marquès en sus principios del aprendizaje y de la enseñanza⁵: profesores implicados y, sobre todo, el enorme potencial de un alumnado nativo digital, en contraposición con el inmigrante digital (en la terminología creada por Marc Prensky⁶), que necesita alicientes para que le ayuden a desplegar su creatividad con docentes mediadores capaces de ser guías. La gestión del conocimiento engloba estas innovaciones y unos docentes capaces de ayudar a los estudiantes a diseñar artefactos innovadores y generadores de conocimiento, en un proceso creativo que implica un aprendizaje continuo y donde un error o un supuesto fracaso son un estímulo positivo para superarse. Así, las instituciones educativas se convierten en organizaciones que aprenden, que enseñan y que están en evolución continua. Es el aprendizaje centrado en el alumnado: que aprendan haciendo.

4. Aprender a aprender

Entre los retos que hoy tiene la sociedad del conocimiento en las instituciones educativas está el aprender a aprender, una de las competencias claves que más se necesita dominar hoy ante la gran cantidad de información, que el experto Alfons Cornella denominaba “Infoxicación”. Cómo seleccionar la información, qué criterios seguir, cómo acceder a las mejores fuentes para formarse un pensamiento crítico, una labor que pasa en primer lugar por el aprendizaje de los docentes para guiar al alumnado entre tantas propuestas.

La Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI, cuyo responsable fue Delors (1996), elaboró el libro “Educación: un tesoro a descubrir” y formuló los cuatro aprendizajes básicos para el futuro, mirando al siglo en el que nos encontramos: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. El aprender a aprender es hoy básico en una sociedad donde el aprendizaje es ubicuo, desde cualquier lugar (no importa el dispositivo que se use), y durante toda la vida siempre que la persona sea consciente de las exigencias de una sociedad que pide una actualización constante de conocimientos. En el caso de los profesionales de la educación, aún más.

Las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos en contextos complejos. Como afirman Coll & Martí (2001) “La novedad, en definitiva, reside más bien en el hecho de que las TIC digitales permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada

⁵ <http://www.slideshare.net/peremarques/principios-de-aprendizaj%20>

⁶ [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20NMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf%20](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20NMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf%20)

vez menos limitaciones de espacio y de tiempo, de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor”.

Es interesante hacer notar la reflexión del profesor de la Universidad de La Laguna (Tenerife, Canarias, España), Manuel Area⁷, donde efectúa una contraposición entre la "cultura sólida" (el peso) del siglo XX, con la "información líquida" (la levedad) que está emergiendo en este siglo XXI impulsada por la digitalización, en la entrada de su blog titulada “¿Por qué educación líquida?⁸”. Sin olvidarnos de los libros de Nicholas Carr⁹ o los del filósofo Byung-Chul Han¹⁰.

5. ¿Cómo generan conocimiento las Instituciones Educativas?

Los agentes implicados en la educación son los auténticos generadores de conocimiento: profesorado, alumnado y también las familias y otras entidades u organismos relacionados directa o indirectamente con las aulas. La cantidad de conocimiento depende de las sinergias que se generen en la Institución Educativa (IE), de los proyectos que se lleven a cabo y, sobre todo, del espíritu abierto e innovador del profesorado, apoyado por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y por la dirección de la IE. Otros factores a tener en cuenta son la constante curiosidad por la actualidad, el estar atentos a las propuestas que se ofrecen, el espíritu de superación ante las dificultades, la colaboración grupal en trabajos transversales y la capacidad para inspirarse en los demás con el fin de tener nuevas ideas, que luego se pondrán a disposición de todos. Los problemas existirán pero serán un aliciente para superarlos y seguir adelante.

Cada IE puede ser un ejemplo de generación de conocimiento y de su implicación en la innovación. A continuación vamos a centrarnos en un caso concreto para ver cómo se aplican algunos principios. Sirva este ejemplo de caso (ni mejor ni peor que otros: quizá diferente) para incentivar a otras IE y para dar pistas para introducir cambios, si se necesitaran. Nos centraremos en esta IE por su conocimiento directo y porque sus actuaciones, sujetas a críticas y a mejoras constantes, pueden ser un punto de partida para pasar de la teoría a la práctica.

Desde la experiencia de la dirección de una IE pública (IE Torre del Palau de Terrassa, Barcelona, España), la generación de conocimiento puede provenir de diversas fuentes:

5.1 Internas:

- A partir del histórico de cada IE.

⁷ <http://manarea.webs.ull.es/>

⁸ <http://educacionliquida.blogspot.com.es/2011/07/por-que-educacion-liquida.html>

⁹ http://es.wikipedia.org/wiki/Nicholas_George_Carr

¹⁰ http://es.wikipedia.org/wiki/Byung-Chul_Han

- Fruto de la organización específica que facilite la creación de conocimiento: organigrama, canales presenciales y digitales de participación, circulación de la información, espacios para discusión y generación de ideas, valoraciones con mejoras y propuestas innovadoras.
- De cada componente de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios.
- De aquellas propuestas de ámbito general que impulsen proyectos o inciten a la generación de nuevas ideas.
- De personas en concreto que destacan por su predisposición para la creatividad, por aglutinar colectivos y liderar proyectos.

5.2. Curriculares

- Generación de materiales propios del profesorado.
- Adaptación de temas para fomentar el conocimiento con la aplicación de recursos y habilidades y el uso de las TIC.
- El resultado de trabajos de investigación, planteados para demostrar nuevas hipótesis o defender tesis.
- El portafolio digital como aglutinador de conocimiento personal del alumnado, con visibilidad pública.
- Proyectos transversales que enriquezcan contenidos previos y aporten nuevos resultados.
- Propuestas del profesorado y del alumnado relacionadas con conocimientos y con sus intereses personales.
- Aportaciones de familias que, por su profesión o intereses, ayuden a generar valor a los contenidos curriculares.
- Propuestas de la Administración o entidades que lideren proyectos interesantes para el alumnado.
- Contacto con el mundo de la empresa para la realización de prácticas, investigaciones y proyectos que descubran la realidad del mundo laboral para aplicarla a la formación académica del alumnado.

5.3. Informales

- Atender a propuestas del alumnado y profesorado que provengan de las aficiones que cultiven fuera del horario laboral.
- Aprovechar las ideas que se generan en los espacios de la educación informal y en tantos dedicados al ocio, donde también se puede generar conocimiento.

- Tener en cuenta las producciones en formatos multimedia, música, arte, grafiti, web, blogs y todas aquellas relacionadas con la creación y difusión mediante el uso de las TIC.
- Actividades del alumnado relacionadas con posibles colaboraciones con el mundo del trabajo, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), en especial si les ayudan a desarrollar una afición o un centro de interés: en prácticas en empresas, como becarios, ayudantes, guías, voluntariado, etc.

5.4. Externos

- Aportaciones significativas de personas que destacan por su experiencia, actividad profesional, edad o resultados conseguidos y que pueden ayudar a generar conocimiento.
- Recursos que aportan los medios de información, redes sociales, expertos.
- Propuestas que llegan cada día a las IE relacionadas con enseñanzas útiles para la formación del alumnado.
- Resultados de trabajos o proyectos elaborados gracias a la implicación en entidades, organizaciones, clubs deportivos, etc.

6. Estudio de caso: de la teoría a la práctica

Pasemos a la práctica y veamos cómo se pueden aplicar conceptos anteriores a una IE:

6.1. Características de la IE

La IE Torre del Palau es un centro público de educación (en España se denomina Instituto de Educación Secundaria-IES o INS-), depende del organismo autónomo que gobierna Cataluña (Generalitat de Catalunya), en concreto de su *Departament d'Ensenyament* (Departamento de Enseñanza). Está situada en el extrarradio de una ciudad industrial que tiene más de 220.000 habitantes, en una zona elevada y fuera del casco urbano. Predomina la clase social media-baja. Se compone de 700 alumnos, 54 profesores y 8 personas del sector servicios.

La IE fue centro experimental de la Reforma Educativa de la ley española llamada LOGSE durante el curso 1987-1988, antes de su implantación en todo el Estado. A partir de 1989 se incorporan modalidades de enseñanza postobligatoria (bachillerato). Mientras, también se creó la Coral con alumnos voluntarios, formada por entre 80 y 110 alumnos, depende de los cursos. En el curso 1991-1992 se inició el bachillerato artístico. El uso de las TIC en las clases comenzó hace 18 años y desde hace seis cursos,

uso solo de libros y materiales digitales en todos los cursos de la enseñanza secundaria obligatoria. La IE dispone de fibra óptica en el exterior, aulas equipadas con la última tecnología de *routers* CISCO, con potentes *wifis* y pizarras digitales interactivas, utilización de ordenadores portátiles personales del alumnado y dispositivos y teléfonos móviles (celulares) en el aula (*wifi* abierta y gratuita), enchufes individuales para cargar los aparatos, robótica, *apps*, proyectos de emprendeduría, idiomas, proyectos de escritura creativa y periodismo digital desde hace 13 años, apertura y colaboraciones con el exterior y utilización de redes sociales como *Facebook*, *Twitter*, *Slideshare*, *Scribd* o *Youtube*.

6.2. Generación de conocimiento e innovación

Es uno de los objetivos del equipo directivo de la IE cuyo concepto, desde el primer momento, ha querido extender a la organización. Por diferentes vías se le intenta transmitir al alumnado y al profesorado, aunque el nivel de implicación no siempre es homogéneo y también es mejorable. Las declaraciones de intenciones de los documentos, a la hora de su ejecución, pasan por personas y por su forma de ser, formación, costumbres, tradiciones pedagógicas y por su compromiso con la generación del conocimiento y con la innovación. La IE tiene marcadas unas líneas de actuación en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el sistema para implementar los proyectos se basa en la implicación activa de bastantes docentes, cada uno de acuerdo a sus habilidades y destrezas con las TIC, pero siempre con el objetivo de la mejora.

A continuación generamos ideas realistas en diferentes campos, posibilidades para crear el conocimiento y la innovación, unas aplicadas ya en la IE y otras con proyección para el futuro:

- **Tecnológico:**

Aprender programas, estructura TIC, funcionamiento de recursos, redes. A partir de aquí, cualquier modificación que se haga conseguirá resultados o efectos, por ejemplo: organización de infraestructura para obtener mejores resultados. Aprender a solucionar uno mismo los problemas. Aprender a compartir soluciones entre el alumnado. Aprender a resolver dudas con el uso de la red: foros, videotutoriales, creación de blogs tecnológicos, etc. El autoaprendizaje es fundamental. Y la curiosidad, también.

Ejemplos concretos de la IE: uso de *Linux Ubuntu* y no *Windows* en todo el centro, manuales de resolución de dudas y problemas en la plataforma del centro, predisposición a responder a la pregunta habitual “¿necesitas ayuda?” entre iguales, alumnado que enseña al profesorado sobre el funcionamiento de un recurso concreto, le descubre uno nuevo o le muestra el artefacto tecnológico que ha creado, alumnado que se ofrece a ayudar al resto de la clase en temas de dispositivos, manuales de uso creados al efecto.

- **Organizativo:**

Renovación de las estructuras organizativas para conseguir mejores resultados, nuevas atribuciones de cargos según habilidades e intereses, otros sistemas que favorezcan la circulación de ideas en la organización, incentivar la horizontalidad para la generación de mejoras, rúbricas para la valoración, creación de nuevas sinergias entre organismos o entidades acostumbradas a procesos rutinarios que no generan nuevos objetivos, transparencia organizacional como aliciente para la transformación, atención al descubrimiento de otras capacidades personales, documentos de centro que apuesten por descubrir otras propuestas que pueden pasar desapercibidas, nuevos sistemas de participación presencial y online, encuestas online a familias para conocer sus valoraciones y hagan aportaciones para la mejora de la organización.

- **Curricular:**

Introducción de nuevas metodologías en el trabajo y en la aplicación del currículum, despliegue de la competencia digital por cursos (ya en marcha) la de aprender a aprender, estimulación de proyectos que partan de las enseñanzas habituales para llegar a otras propuestas, publicación de los mejores trabajos en plataformas digitales abiertas, potenciación del portafolios digital como aglutinador de los mejores trabajos del alumnado que sirvan para su carta de presentación a lo largo de su escolaridad y después, proyectos transversales apegados a temas que interesen al alumnado, producciones que se relacionen con los aspectos diferenciales del centro (coral, arte, teatro, música, programa específico del Alto Rendimiento Deportivo, talleres de cocina y huerto escolar, limpieza activa), uso de los idiomas para inspirarse en otros lugares y originar nuevos contenidos, las salidas al exterior y los viajes como oportunidades para aprender, aprovechamiento del aprendizaje no formal e informal del alumnado para darlo a conocer y que estimule a sus compañeros.

- **Comunicativo:**

Comunicación periódica y continua de la actualidad del centro por medio de las herramientas digitales (web, plataforma, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*), elaboración y aplicación de un Plan de Comunicación, coordinado por el equipo directivo. Uso del correo electrónico personal de cada familia para que conozcan la actualidad y otros temas de su interés. Difusión de aspectos destacados de la IE que sean noticia y puedan interesar a la opinión pública a través de una lista de medios de comunicación (aplicación del lema: "Lo que hagas, hazlo saber").

- **Relacional:**

Colaboración con grupos de investigación, entidades, universidades y expertos.

Centro abierto a visitas, observaciones e investigaciones externas que aporten conclusiones útiles para la mejora del centro y lo publiciten en el exterior. Recibimiento de alumnado de universidades en prácticas para que aprendan pero también para que aporten su punto de vista. Consulta a profesorado temporal que ha estado en otros centros y permanecerá poco tiempo en la IE sobre su visión global y demanda de sugerencias innovadoras. Contacto continuo con las entidades de la ciudad, centros de juventud y espacios donde se puedan efectuar colaboraciones que enriquezcan el conocimiento mutuo. Respuesta rápida a las sugerencias, críticas y mensajes recibidos por correo electrónico con invitaciones a formular nuevas propuestas y colaborar. Potenciación de fiestas y actos diversos (internos y externos) en los que se dé a conocer la creatividad y nuevas ideas del alumnado. Fomento de las relaciones desde las redes sociales con el fin de fomentar propuestas o reflexiones. Atención personalizada.

- **Formativo:**

Propuestas periódicas al profesorado para su formación en tecnología y en otras metodologías adaptadas a la realidad actual. Formación entre iguales. Alumnado que enseña en clase. Práctica con la clase invertida. Formación a las familias: presencial y virtual. Fomento de la autoformación. Uso de apps y canales que ofrecen información sobre temas del currículum. Puesta en común y publicación de buenas prácticas de alumnado y profesorado. Fomento de la participación en grupos de investigación externos, asistencia a cursillos, charlas, jornadas, congresos, etc.

7. Principios de la innovación expuestos en el *iTWorldEdu*, Barcelona, 2015

En el acontecimiento anual que se celebra en Barcelona (España) ITWorldEdu¹¹, correspondiente a 2015, la dirección de la IE Torre del Palau fue invitada a participar en una mesa redonda (miércoles 25 de febrero) titulada “Liderazgo y Gestión del cambio en implantación de tecnología en la escuela” (el título original está en catalán, así como la web). La idea básica se centraba en presentar innovaciones de los centros educativos invitados y cómo se lidera la innovación, con sus elementos facilitadores y dificultades.

He aquí las 10 ideas básicas (el documento original está en catalán) que figuran en el decálogo de la segunda intervención¹², dedicada a reflexionar sobre algunas conclusiones a las que se ha llegado, extraídas de reflexiones desde la práctica.

¹¹ <http://www.itworldedu.cat/>

¹² <http://www.slideshare.net/evaristogonzal2/decateg-innovacions-instorredelpalau>

He aquí las 10 ideas que figuran en el decálogo de la segunda intervención (presentación 2), extraídas de reflexiones desde la práctica:

- Se ha de creer en la innovación en educación: no por moda, sí por necesidad.
- La innovación, de entrada, no se ha de imponer. Se estimula con resultados.
- Es mejor ir de menos a más. Paciencia.
- La innovación implica curiosidad y estar abierto a los cambios.
- Compartida, la innovación es más.
- Los aprendizajes informales juegan un gran papel.
- Todos suman: mejor el liderazgo “horizontal”.
- Comunica, comunica, comunica.
- Deja que innoven los alumnos: son más creativos de lo que pensamos.
- Reflexiona sobre los resultados y mira hacia adelante-

En resumen: la innovación transmite emociones y espíritu positivo.

8. Algunas buenas prácticas generadas en la IE Torre del Palau

Si bien es difícil en el espacio de este artículo adjuntar ejemplos de cada uno de los apartados anteriores, sí se reflejarán algunos con sus enlaces correspondientes. Como la lengua vehicular de la enseñanza en Cataluña es el catalán, algunas actividades y presentaciones se describen en este idioma, bastante fácil de entender al ser una lengua procedente del latín, igual que el castellano. Otras propuestas son en castellano, lengua usada también en la enseñanza catalana. El esfuerzo del gobierno autónomo de Cataluña (La Generalitat) por normalizar el uso del catalán es encomiable desde hace años. A ello han contribuido los medios de comunicación y también el modelo educativo catalán, basado en la inmersión a esta lengua desde los primeros años de escolaridad. Es un buen ejemplo de cómo impulsar una lengua que ha de convivir con otra más fuerte, como es el castellano. Los resultados son muy positivos y el catalán hoy goza de buena salud, aunque siempre se ha de impulsar aún más.

He aquí algunos ejemplos enlazados a webs con actividades relacionadas con la generación del conocimiento y la innovación, un trabajo del profesorado que se ha implicado (algunos tienen contenidos más actualizados que otros):

- Página web de la IE Torre del Palau¹³, con los iconos que enlazan a sus redes sociales en la zona superior derecha (Facebook, Twitter y YouTube). En los espacios creados por la IE en estas redes sociales se pueden consultar bastantes muestras de creatividad e innovaciones del alumnado: fotos, enlaces a trabajos, actividades, teatro, música, premios, etc.

¹³ <http://iestorredelpalau.cat/>

- Robótica: página web específica creada por los dos profesores que imparten la robótica educativa (Josep Dalmau y Fernando Hernández): gerdsLAB¹⁴.
- Blog de la Coral del instituto (profesor Jordi Cunillera): Coral Torre del Palau¹⁵.
- Blog de teatro (profesora Rosa Ponsarnau): Tots a Escena Torre del Palau¹⁶.
- Taller de cocina: Estem a Gust¹⁷.
- Blog de música (profesora Anna Sala): Músiques del Món¹⁸.
- Blog de Educación Física (profesora Conxita Belart): Edufísica Torre del Palau¹⁹.
- Blogs de inglés (profesores Elvira Deitg y Abel Gálvez, entre otros): Idiomes IES Torre del Palau²⁰, Elvira's English blog²¹, Abel's English Page²², Festivities in Motion²³, Abel's Oral English Page²⁴.
- Blogs creados por los alumnos de la IE²⁵ con ejemplos de trabajos y actividades. Unos con más contenidos que otros.
- Blogs del profesor Evaristo González: de lengua castellana²⁶, cibercomunicación educativa²⁷.
- Generación de conocimiento con el alumnado en clase de lengua castellana sobre periodismo digital, escritura creativa e impulso de la lectura (con abundantes ejemplos y enlaces en las presentaciones hechas en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona²⁸ y en la IE Matadepera²⁹, de Matadepera, Barcelona).
- Aplicación LIFEHUD para dispositivos móviles creada por estudiantes de la IE Torre del Palau durante el curso 2013-2014 y premiada en el proyecto mSchools³⁰. Presentada en un congreso internacional en octubre de 2014 en Madrid: LIFEHUD³¹.
- Artículo del director sobre el uso de los teléfonos móviles en las clases de la IE Torre del Palau. Publicado en catalán en el blog de la Fundació Bofill de Barcelona: "Si us plau, encén el mòbil quan entris a classe"³² (Por favor, enciende el móvil-celular-cuando entres en clase).
- Artículo del director de la IE, titulado "La implementación de proyectos educativos con las TIC entre el alumnado de estudios secundarios usando dispositivos móviles"³³, en el libro de actas del Simposio "Las sociedades ante el reto digital" celebrado en la Universidad del Norte de Barranquilla en marzo 2014.

¹⁴ <http://gerdslab.com/>

¹⁵ <http://coralatorredelpalau.blogspot.com.es/>

¹⁶ <http://blocs.xtec.cat/teatretorredelpalau/>

¹⁷ <http://www.estemagust.blogspot.com.es/>

¹⁸ <http://www.xtec.cat/~asala4/>

¹⁹ <http://edufisicatorredelpalau.blogspot.com.es/>

²⁰ <http://idiomesiestorredelpalau.blogspot.com.es/>

²¹ <http://elvirasenglishblog.blogspot.com.es/>

²² <http://abelsenglishpage.blogspot.com.es/>

²³ <http://festivitiesinmotion.blogspot.com.es/>

²⁴ <http://abelsoralenglishpage.blogspot.com.es/>

²⁵ <https://es.scribd.com/doc/247162668/Llista-Blogs-ESO-2014-2015>

²⁶ <http://ticsdelenguas.blogspot.com.es/>

²⁷ <http://cibercomunicacioneducativa.blogspot.com.es/>

²⁸ <http://www.slideshare.net/evaristogonzal2/universitat-pompeu-fabra?ref=http://cibercomunicacioneducativa.blogspot.com.es/search?updated-max=2014-08-23T13:53:00-07:00&max-results=7>

²⁹ <http://www.slideshare.net/evaristogonzal2/presentacio-9-febreinmatadepera?ref=http://cibercomunicacioneducativa.blogspot.com.es/2015/02/estrategies-per-treballar-la-llengua.html>

³⁰ <http://mobileworldcapital.com/en/page/67>

³¹ <http://www.slideshare.net/evaristogonzal2/lifebud?ref=http://cibercomunicacioneducativa.blogspot.com.es/>

³² <http://diarieducacio.cat/blogs/bofill/2014/11/21/si-us-plau-encen-el-mobil-al-entrar-classe/>

³³ http://www.icono14.es/files_actas/7_simposio/14_evaristo_gonzalez.pdf

- Más informaciones y presentaciones en el blog de quien escribe: “Cibercomunicación educativa”³⁴.
- Presentación del director de la IE, en catalán, titulada “Idees per introduir canvis en un centre educatiu 'connectat”³⁵ (Ideas para introducir cambios en un centro educativo “conectado) hecha en una IE que quería introducir los ordenadores, libros y materiales digitales en septiembre de 2014 (IE de Vacarisses, Vacarisses, Barcelona”)
- Artículo escrito por el director de la IE en el blog “Red de Buenas Prácticas 2.0” de la web del Ministerio de Educación , Cultura y Deportes del Gobierno de España, titulado “ El uso educativo de la Realidad Aumentada aplicado a la información turística”³⁶, 19 de septiembre de 2012.
- Se puede ampliar la información sobre la IE Torre del Palau en la presentación del taller³⁷ impartido en las Universidades Tecnológica de Bolívar, de Cartagena de Indias, y en la Universidad del Norte, de Barranquilla, en marzo de 2014). También, en la intervención en el Simposio Las Sociedades ante el reto digital³⁸, celebrado en marzo de 2014 en la Universidad del Norte.

9. Conclusión

La generación del conocimiento y la innovación han de ser un compromiso de la comunidad educativa de cada IE, que se ve favorecido por la inevitable incorporación de las TIC. Se plantean incógnitas pero también muchas oportunidades para formar a los futuros ciudadanos en las competencias que se necesitan en la sociedad de la información y del conocimiento. La educación es la mejor forma de conseguir cambios, donde la tecnología puede potenciar valores humanos necesarios para conseguir una sociedad más igualitaria, justa y solidaria. La responsabilidad de las autoridades políticas, de las familias y del profesorado es enorme pero también la del resto de la sociedad.

Referencias

Delors, J. et al. (1996b). *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO.

Coll, C. & Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (623-655). Madrid: Alianza.

³⁴ <http://cibercomunicacioneducativa.blogspot.com.es/>

³⁵ <http://www.slideshare.net/evaristogonzal2/ins-vacarisses-setembre2014?ref=http://cibercomunicacioneducativa.blogspot.com.es/>

³⁶ <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/educacion-secundaria-obligatoria/871-el-uso-educativo-de-la-realidad-aumentada-aplicado-a-la-informacion-turistica>

³⁷ <http://www.slideshare.net/evaristogonzal2/seminariotaller-del-instituto-torre-del-palau-en-colombia-marzo-2014?ref=http://cibercomunicacioneducativa.blogspot.com.es/search?updated-max=2014-08-29T11:17:00-07:00&max-results=7>

³⁸ <http://www.slideshare.net/evaristogonzal2/presentacin-para-el-simposio-sociedad-y-reto-digital-barranquilla-marzo-2014?ref=http://cibercomunicacioneducativa.blogspot.com.es/search?updated-max=2014-08-29T11:17:00-07:00&max-results=7>

BON APP-É-TIC: ESCENARIO DE UN APRENDIZAJE SITUADO DE UN PROFESOR EGRESADO

Begoña Rivas Rebaque

Profesora de Didáctica del Medio Social y Cultural

Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda. Carlos III, 21 Campus de Fábrica de Armas, Toledo
(España) 45071Tlfn: + 34 925268800 Email: Profesor.BRivas@uclm.es

Julio César de Cisneros de Britto

Profesor de Sociología

Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda. Carlos III, 21 Campus de Fábrica de Armas, Toledo
(España) 45071Tlfn: + 34 925268800 Email: juliocesar.cisneros@uclm.es

Felipe Gértrudix Barrio

Profesor de Didáctica de la Música

Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla-La Mancha. Avda. Carlos III, 21 Campus de Fábrica de Armas, Toledo
(España) 45071Tlfn: + 34 925268800 Email: felipe.gertrudix@uclm.es

Quien enseña a otros aprende él mismo

Jan Amos Komenský “Comenius”

1. Introducción

El inicio de esta reflexión sobre la práctica de la docencia en competencias digitales, tiene como antecedente el análisis crítico por parte de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Toledo (UCLM), creado a partir de un proyecto de innovación docente¹. Inicialmente, poniendo sobre la mesa el

¹ El artículo es parte de los resultados del proyecto de innovación docente: *Diseño e implementación de un plan complementario de formación para la mejora de la cualificación de los estudiantes de la Facultad de Educación de Toledo* financiado a través de la “8ª Convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente 2013/2014” de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) y es una acción del Grupo de Investigación CIBERIMAGINARIO-UCLM.

problema de la adaptación y la utilidad de cursos complementarios a las necesidades formativas de los alumnos en dicha Facultad.

Esa reflexión supuso el uso de una metodología cualitativa a través de grupos de discusión y permitió confirmar la preferencia de los alumnos hacia cursos de formación complementaria más prácticos.

Este análisis, previo de la demanda, tenía dos condicionantes:

1. El aprendizaje de contenidos debía satisfacer la necesidad del dominio instrumental, como ejemplo de implicación del estudiante y percepción tangible del conocimiento.
2. El aprendizaje se enmarcaba en el contexto de la formación de futuros egresados a maestros (Educación Infantil y Educación Primaria).

1.1. Detección del problema

La experiencia e innovación educativa está totalmente ligada a la tecnología. En la educación superior esta situación se hace más patente que en otros niveles preuniversitarios. Ya comentábamos hace algunos años que las tecnologías estaban originando nuevas formas de comunicación entre los futuros profesionales de la educación (Gértrudix & Gértrudix, 2007), y cómo estos debían dominar *herramientas y sistemas de gestión para el desarrollo de competencias colaborativas y de intercambio de información* (Gértrudix & García, 2011, pág. 19). En este sentido, se trata de orientar a los estudiantes hacia una situación simulada en la que los conocimientos adquiridos tengan que ser aplicados para la búsqueda de soluciones orientadas a la consecución de productos eficaces.

La propuesta de esta experiencia de aprendizaje surgió al detectar, en los estudiantes de Grado en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Educación de Toledo (España), cierta carencia en el uso de determinadas herramientas básicas para la edición y producción del portfolio digital; herramienta de evaluación usual en muchas de las asignaturas que se cursan durante la carrera universitaria.

Al ponerse de manifiesto esa necesidad, se recurrió a solicitar el diseño de un curso/taller en competencias básicas de Alfabetización Digital a un profesor egresado con buenos resultados académicos, y cuyos portfolios, además de servir de modelo para el alumnado de otros cursos, fueron reconocidos y evaluados por docentes universitarios de manera muy favorable.. Una vez aprobada la designación de esa iniciativa, en la que el profesor egresado aportaba recursos didácticos que pudieran ser de utilidad, se puso en marcha dicha decisión.

Para la base teórica e inspiradora de esta práctica y de su posterior análisis se ha puesto el énfasis y la atención a la expresión de Freire (2002:30):

La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente.[...] Su

experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.

Asimismo, y como fundamentación de esta experiencia de aprendizaje se han seguido las apreciaciones de Requena (2008), pues expone que para el aprendizaje constructivista el uso de las tecnologías favorece las experiencias dado que el “ambiente tecnológico” modifica el aula tradicional y da paso a un entorno donde existen actividades innovadoras y colaborativas, que además de afianzar los conocimientos, entretienen. Apunta también el rol del profesor como guía y mentor que promueve la autonomía de alumno en ese ambiente y resuelve los problemas que puedan surgir.

1.2. Pragmatismo y dialéctica

Uno de los elementos constitutivos de la decisión para el curso en competencia digitales básicas, fue el marco epistemológico que reúne dos aspectos esenciales en la dirección inicial del curso.

El marco epistemológico recoge los inspiradores principios de la teoría pragmática de Dewey (1910), fundamentado en una concepción de las ciencias sociales que parte de la práctica experimental como forma de definición y adquisición del conocimiento. A diferencia de las fuentes del idealismo, cuya sobrevaloración del subjetivismo limita la adquisición del conocimiento a la capacidad intelectual y a las cualidades potenciales o innatas de los alumnos, concepción contenida en el idealismo kantiano (educare: extraer, canalizar lo ya existente) (Kant, 2008).

No obstante, de forma latente surge el dilema epistemológico que plantea el método dialéctico. Cuyos principios, tomados desde las fuentes del materialismo dialéctico de Marx y Engels, suponen una concepción de la praxis como transformación efectiva de la realidad y al conocimiento como compromiso práctico revolucionario (Sánchez, 2003).

Esto último, supone que la práctica no es el marco experimental del observador sino la dinámica intrínseca de la realidad tangible y material. Es decir, una práctica que se desarrolla en la dinámica general de las contradicciones sociales y por tanto, más allá de la acción del sujeto experimentador. Lo cual obliga a una visión más compleja, más expansiva y más comprometida por parte del sujeto que quiere adquirir conocimiento.

El curso de competencias digitales tiene una mayor trascendencia desde ambos puntos de vista. Para la adquisición de competencias, en el sentido de habilidades y conocimientos que autonomizan el criterio y la capacidad de iniciativa del alumno para aprender, representa la síntesis de ambos presupuestos epistemológicos.

De una parte, más próxima a la visión del pragmatismo, la recreación de un escenario de simulación de realidad. De otra parte, más próxima a la visión dialéctica, la práctica de la docencia como realidad socialmente relevante en el marco institucional y productivo.

1.3. El aula como lugar de aprendizaje simulado

El aula supone una simulación de realidad. Esta afirmación viene justificada porque los alumnos, cuyas exigencias institucionales (profesorado que evalúa las competencias digitales) canalizan su realidad en la relación profesor-alumno, se ubican en un escenario construido con el “*attrezzo*” de unas mesas, unos ordenadores, un proyector de imágenes computarizadas, pizarra, etc. En dicho escenario, los actores asumen su papel para facilitar la representación del aprendizaje. Los alumnos, en su rol, escuchan. El profesor, en el suyo, explica un guion previamente establecido.

Esta simulación que Goffman plantea como metáfora teatral (Gijón, 2004), con fundamentación en el interaccionismo simbólico que él contribuyó a desarrollar. Plantea un autoconocimiento a partir de cumplir el rol que la escena atribuye a cada uno.

El aula, como escenario, también es un lugar de trabajo. Y es un espacio financiado por la institución y articulado por un sujeto que tiene actividad, una dinámica determinada por la relación de producción. Estas dos formas de una misma realidad conectan los dos aspectos esenciales tenidos en cuenta.

De un lado, la praxis acotada en el ensayo y la reproducción de supuestos manipulativos de los símbolos y sus estructuras. Expresados por los contenidos del aprendizaje digital, a través de ejemplos aleatorios. Organización de ideas, infografías, didáctica de la expresión virtual, uso de contenidos con imágenes, etc.

Hasta ese momento no hay una finalidad trascendental para el alumno. Este actor cumple su función de receptor y manipulador de las herramientas del conocimiento.

Hasta ese momento se ha producido un proceso de interiorización de la experiencia acotada en el aula, la tarea, de cuya práctica se deriva la interiorización del aprendizaje pero en su estado de simulación. Simulación de supuestos encapsulados sin riesgo para la práctica de la realidad institucional del alumno (su profesor externo al curso y demandante de dicha competencia no le evaluará en esta ocasión).

1.4. El profesor egresado: inductor de un aprendizaje situado

De otro lado, la praxis de un profesor novel. Un profesor que no ha dirigido con anterioridad un aula universitaria, recientemente egresado y cualificado. La praxis de dicho profesor también supone una dinámica de aprendizaje. Esta vez, una dinámica de aprendizaje mediante el ejercicio de la enseñanza.

La cualidad más importante de dicha práctica es la trascendencia institucional del acto, determinada, como ya hemos apuntado por la relación productiva (profesor contratado ex profeso). Sin embargo, otro proceso

paralelo se está produciendo. Nos referimos al proceso de aprendizaje, el feed-back que recibe el profesor.

A diferencia del proceso de aprendizaje del alumno, cuyo rol y aprendizaje queda delimitado por el espacio y los contenidos a aprender. El profesor observa en la reacción manipulativa de las herramientas digitales, diferentes actitudes, atenciones y comprensión de sus contenidos.

Este proceso de aprendizaje no es producto de la simulación de los contenidos (contenidos que ya sabe utilizar) sino de la relación laboral cuya actividad exige esa atención y esa observación. En este sentido, el aprendizaje del profesor es una consecuencia natural de su relación laboral.

Aunque el aprendizaje ha sido tradicionalmente un proceso atribuido a la práctica de la relación docente entre profesor y alumnos. Este otro aspecto, enormemente interesante para la formación de profesorado, no ha tenido una atención adecuada.

Aprender enseñando pone sobre la mesa otro abanico de estímulos y motivaciones que determinan la conducta y el compromiso con el conocimiento. De ese modo también se cumple el principio dialéctico, mediante el cual la acción formativa trasciende al aula totalmente conectado con la realidad externa. Tanto la del profesor en su función de empleado de la Universidad, como por parte del alumno; en su papel de cliente y/o contribuyente. Disquisición que no trataremos en este artículo.

Sin embargo, si advertiremos sobre la diferencia entre profesores experimentados y profesor egresado.

Dicha diferencia, que formalmente obedece a que el profesor egresado tiene una percepción más reciente del punto de vista del alumno respecto a la del profesor experimentado, la cual ha contribuido a cristalizar cierta opinión sobre la relación con los alumnos año tras año. Tendrá su reflejo en la percepción de la docencia impartida en este curso y nos induce a reflexiones que, aunque fuera del objetivo de este trabajo, pone sobre la mesa alguna pregunta inquietante ¿Los profesores experimentados a través de su experiencia laboral pierden cercanía y/o sensibilidad de las necesidades y dificultades del aprendizaje de sus alumnos?

Siguiendo con nuestro propósito inicial, centraremos nuestra atención en el proceso de aprendizaje del profesor egresado. Tomando como referente a la práctica productiva como factor determinante del proceso de formación y perfeccionamiento del profesorado.

Ello puede tener repercusión en el tratamiento de los módulos formativos de *Practicum* (prácticas en colegios) así como en una mayor profundización en el análisis de los procesos que lastran la adaptación de profesores experimentados para nuevas metodologías y cambios de rutina.

1.5. Bon-app-e-TIC.

En otro orden de cosas, debemos señalar que el curso de competencias digitales (*Bon-app-e-TIC*, acrónimo de “Buenas aplicaciones digitales en red en el uso de la tecnología de la información y la

comunicación”) constituye una herramienta excelente para una observación adecuada de este proceso, ya que:

1. permite ejemplificar de un modo controlado la centralidad del alumno en la actividad manipulativa de las herramientas digitales, lo que reduce los elementos de dificultad que otro tipo de contenidos podría aportar.
2. establece una relación directa entre el manejo de dichas aplicaciones digitales y su aplicación en la ordenación de ideas a través de texto, imágenes y elementos multimedia.
3. posee un rápido efecto sobre el “empoderamiento” del estudiante para la construcción de sus propios productos culturales o “portafolios digitales”

Brevemente y en último lugar, no por ello menos importante en esta introducción, hablaremos sobre los procesos administrativos que rodean la organización de dichos cursos. Este aspecto, normalmente despreciado por considerarlos como “burocráticos” y para especialistas en la gestión, no es en absoluto baladí. Forma parte del entramado institucional cuya organización determina el estímulo y la motivación para la realización de su función principal, la docencia, pero que también representa un importante factor para el análisis de la calidad de sus servicios y del rendimiento de los recursos empleados en ella.

Normalmente, las tareas docentes suelen ser analizadas mediante un sistema de evaluación cerrado al mundo del aula. Profesor y alumno se evalúan mutuamente en torno a una relación no falta de controversia y tensiones.

La perspectiva productivista debe integrar ambos elementos. Tanto la organización de la docencia, siguiendo criterios académicos, como de eficacia y eficiencia desde el punto de vista organizativo. Aspectos pensados siempre como independientes y no como coadyuvantes mutuamente a la calidad y la transparencia de la gestión de la docencia.

En este sentido, nuestro trabajo incide en este aspecto en el que los partidarios del “pedagogismo” (Bolsterli, et al., 2006), considerarían profano a la realidad académica, intereses y motivaciones de la docencia. Y otros “institucionalistas” (Arias & Caballero, 2013) que pueden considerar intrusivo en los criterios organizacionales de un modelo universitario altamente burocratizado.

2. Objetivos

Desde la perspectiva del profesor egresado, en el contexto de la planificación e implementación de un curso de Alfabetización Digital, y atendiendo al proceso, la experiencia, las técnicas de análisis, los resultados y las conclusiones de dicha práctica docente, se pretende: Conocer si, en una experiencia de aprendizaje situado, la práctica productiva es un factor determinante del proceso de formación y perfeccionamiento del profesorado.

3. Metodología

El desarrollo de esta práctica ha tenido dos procesos relevantes para el profesor egresado: a) diseño del curso, y, b) la exposición del mismo. A este respecto, si se analiza la motivación del profesor egresado en las cuestiones de planificación del taller (contenidos, objetivos, tareas,...) la seguridad y la determinación fueron la tónica general. Sin embargo, la responsabilidad del nuevo rol de profesor acrecentaba la incertidumbre a la hora de poner en práctica la habilidad de saber comunicar, de utilizar la metodología adecuada, de conectar con los estudiantes, etc. Esta situación la describe Freire (2002: 44) como: “relación entre el sujeto que teme y la situación u objeto del miedo en la que existe además otro elemento constitutivo que es el sentimiento de inseguridad del sujeto temeroso”. Es esta fase de inquietud por la que el profesor egresado pasó y que se disipó al encontrar en los estudiantes un clima de trabajo de receptividad y de avidez por conocer y utilizar las herramientas digitales que se habían programado. En este proceso, las preguntas motivadoras sirvieron de diagnóstico previo para detectar el desconocimiento de la amplia mayoría de aplicaciones que se mostrarían durante el curso, al tiempo que aclararon las dudas del profesor egresado. En este sentido, cabe resaltar el apoyo fundamental de los casos prácticos aportados por el profesor egresado en los que se utilizaban las diferentes herramientas digitales y que se reflejó en el interés y la curiosidad de los estudiantes.

3.1. Diseño de la práctica

Puesto que el papel del profesor egresado no era simulado y la experiencia de aprendizaje se realizaba en el contexto de una situación de la vida real en la que se debía ser resolutivo intentado aplicar aquellos conocimientos y habilidades adquiridas durante la carrera, se consideró el taller como un aprendizaje situado y se elaboró una ficha técnica que resumía de manera sucinta el desarrollo del taller.

Como punto final del proceso de diseño, se debe anotar el tiempo que se dedicó a la creación del título del taller “*Bon App-e-TIC*” y al diseño de un díptico informativo para la divulgación del evento. Dicho documento representaba un pequeño circuito o laberinto en el que la letra “C” de TIC tenía forma de la figura de un “comecocos” e intentaba ir atrapando en ese laberinto a cada uno de los logos de las distintas aplicaciones que se iban a impartir en el curso.

- **Fases de implementación de la práctica**

Durante esta etapa, considerada por el profesor egresado como decisiva y de consolidación de la puesta en práctica de su bagaje experiencial, se expusieron y detallaron los elementos básicos del currículo: objetivos, competencias clave, contenidos, métodos pedagógicos y los criterios de evaluación.

Las fases de la implementación de la práctica fueron las siguientes:

Durante esta etapa, considerada por el profesor egresado como decisiva y de consolidación de la puesta en práctica de su bagaje experiencial, se expusieron y detallaron los elementos básicos del currículo: objetivos, competencias clave, contenidos, métodos pedagógicos y los criterios de evaluación.

Las fases de la implementación de la práctica fueron las siguientes:

1. *Presentación de la práctica.* Como apertura del taller, se realizó una breve presentación por parte de uno de los directores del curso en el que se especificaban los logros académicos y la trayectoria formativa del profesor egresado, este respaldo institucional al tiempo que servía de apoyo moral para el profesor egresado, facilitaba la buena disposición de los participantes al curso con respecto al docente que lo iba a impartir, al estar avalado por un profesor experimentado conocido.
2. *Presentación del docente.* El profesor egresado se presentó definiéndose como una persona inquieta/curiosa/aventurera de las TIC, pero sobre todo como aprendiz, no como experto. Este aspecto reafirmaba un intento de igualdad jerárquica con los estudiantes. Del mismo modo, para atraer la curiosidad de los estudiantes aprovechó su presentación para introducir algunos ejemplos prácticos de cómo presentarse con diferentes herramientas digitales con tan sólo incrustar los enlaces (URL) en portafolios o, a modo de firma, en los correos electrónicos. Se ejemplificó con aplicaciones como: *About.me*², *Thinglink*³, *Voki*⁴. Como justificación, se explicó la posibilidad que ofrecían estas aplicaciones a la hora de darse a conocer. Más tarde se verían otros usos didácticos de estas herramientas.
3. *El objeto de trabajo de la práctica.* Hechas las presentaciones, se planteó la cuestión ¿Por qué este taller?, dando como respuesta que este curso respondía a la necesidad de “disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformar esa información en conocimiento” en distintos soportes utilizando las TIC como elemento principal, es decir, fomentar la competencia de Tratamiento de la Información y la Competencia Digital (MEC, 2006: 688). A la vez que, durante el curso los estudiantes serían “conscientes de lo que sabían y de lo que era necesario aprender, de cómo se aprendía”, y de “enfrentar nuevos retos de aprendizaje”. En suma, se hacía referencia también a la definición de la competencia de Aprender a aprender (*op cit.*: 689).
4. *Metodología de la práctica.* La perspectiva metodológica del taller seguía las características del aprendizaje constructivista en la que el rol del alumno es activo y participativo. Y estaba dirigida al uso de las TIC como medio de obtención de la información. El rol del docente fue el de guía, orientando el proceso de aprendizaje; identificando y resolviendo los posibles problemas; y promoviendo y desarrollando la autonomía de los alumnos (Requena, 2008). Asimismo, la enseñanza estaba orientada hacia la acción por lo que se utilizó la técnica de aprender haciendo de J. Dewey. En este aspecto se debe detallar que hubo momentos en los que fue personalizada

² About me: <https://about.me/>

³ Thinglink: <https://www.thinglink.com/>

⁴ Voki: <http://www.voki.com/>

debido a los diferentes niveles de competencia digital que se manifestaron. En cuanto a las actividades, se diseñaron para la asimilación de los contenidos y para el desarrollo de las destrezas de las diferentes herramientas digitales.

5. *Los objetivos de la práctica.* La finalidad del mencionado curso se definió como mejorar la calidad de la práctica diaria a través de la integración de las TIC. Y como objetivos específicos se detallaron los siguientes:
 - a. Fomentar el uso de las TIC para mejorar la calidad del proceso educativo.
 - b. Adquirir destrezas y habilidades en el manejo de diferentes herramientas digitales.
 - c. Conocer las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales como recursos didácticos de apoyo para el aprendizaje y la enseñanza.
 - d. Aprender técnicas de trabajo colaborativo.
6. *Contenidos de la práctica.* Para la exposición de los contenidos se dividió el taller en cinco módulos -: Módulo 1: Formas de presentarse; Módulo 2: Gestión de marcadores sociales; Módulo 3: Muro virtual para trabajos colaborativos; Módulo 4: Creación blogs; Módulo 5: Elaboración de infografía -póster – comic. El profesor egresado daba unas breves nociones de cómo empezar a utilizarlas, los posibles usos didácticos y ejemplificaba con producciones propias. Además, se utilizó una aplicación que centraba la explicación digital en las pantallas de los alumnos mejorando la percepción de los textos y contenidos expuestos.
7. *Secuenciación de la práctica.* El taller se impartió en dos sesiones, dejando una semana entre cada sesión. Por dicho motivo, se decidió crear un grupo secreto en la red social Facebook como medio de comunicación profesor y estudiantes y poder compartir recursos, plantear cuestiones y solventar dudas. Durante ese período la comunicación entre los actores del taller pasaría de a ser asíncrona, ofreciendo la oportunidad a todos los participantes del curso de poder exponer sus consultas a través de distintas alternativas, bien mediante correo electrónico del profesor egresado, mensajes privados vía red social, detallando las dudas abiertamente en el perfil del grupo de Facebook de manera que si algún compañero conocía la respuesta pudiera aportarla,... Este aspecto, además de romper con las barreras temporales y de espacio, facilitaba la resolución de problemas teniendo en cuenta los diferentes perfiles de los estudiantes.
8. *Actividades complementarias de colaboración.* Como entorno colaborativo y foro de discusión, se recurrió al grupo secreto en la red social de Facebook en la que el profesor egresado iba aceptando las solicitudes de los estudiantes. La finalidad de este espacio era la de servir de interacción entre las partes implicadas en este proceso (profesor-estudiantes) durante el tiempo que no había contacto directo entre ambas partes y surgían o se planteaban algunas dudas en la realización de determinadas actividades.

3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación de la experiencia

Sobre los instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje pueden referenciarse las evidencias de los portafolios presentados por los estudiantes que asistieron al curso y que fueron compartidas en el grupo de Facebook.

Para la valoración de la práctica docente, y con objeto de confirmar el grado de satisfacción de los participantes al curso, se confeccionó un cuestionario donde se evaluaban mediante preguntas con diferentes opciones de respuesta y de escala tipo Likert de 5 medidas (1- nada adecuado a 5- muy adecuado) los siguientes aspectos: la formación y orientación recibidos durante todo el curso, la utilidad de los contenidos, la adecuación de las actividades, la comunicación del profesor, las instalaciones, la aplicación de las herramientas digitales a la práctica docente, si conocían dichas herramientas antes de la asistencia al curso, así como la utilidad y facilidad de uso de las aplicaciones mostradas. Además, como preguntas abiertas se plantearon las siguientes cuestiones:

- ¿Consideras que estas aplicaciones pueden ser una herramienta para la innovación docente?
- ¿Crees que tras el manejo de estas herramientas has desarrollado destrezas o habilidades de la competencia digital y de aprender a aprender?
- ¿Piensas que conocer estas aplicaciones puede ayudar a mejorar la calidad de tu práctica diaria en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Finalmente, se daba opción a que aportaran sugerencias de mejora.

3.3. Muestra de evaluación de la experiencia

El número total de participantes que asistieron al curso fue de 20 personas, de las cuales, completaron el cuestionario 16 estudiantes.

Tabla 1. Distribución de la muestra de estudiantes por especialidad y nivel

	Grado de Infantil	Grado de Primaria	1er curso	4º curso
Nº de participantes	3	13	13	3

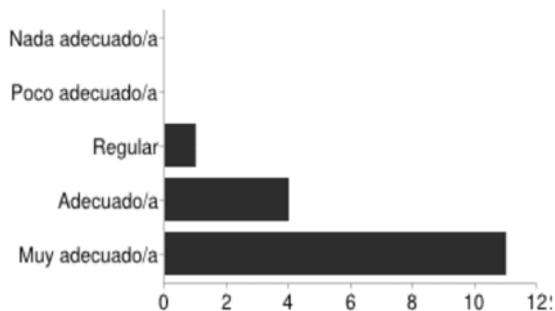
Fuente: Elaborada por los autores.

4. Resultados

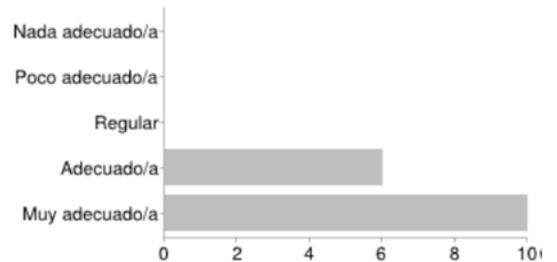
Tras la valoración de los resultados obtenidos a través de las respuestas del cuestionario de satisfacción, el análisis que de él se desprende apunta a que el grado de satisfacción mostrado con la formación y orientación del curso, en general, ha sido un curso bueno, muy adecuado.

En lo concerniente a: la utilidad de los contenidos, adecuación de las actividades, la comunicación del profesor, las instalaciones y medios (aula, vídeos, sonido, entre otros), así como la aplicación de las herramientas digitales en la práctica docente, se valoran como muy adecuados.

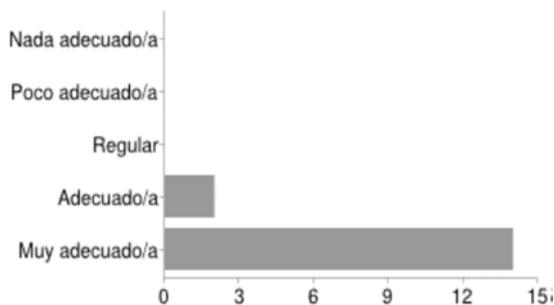
Gráfica 1. Utilidad de los contenidos



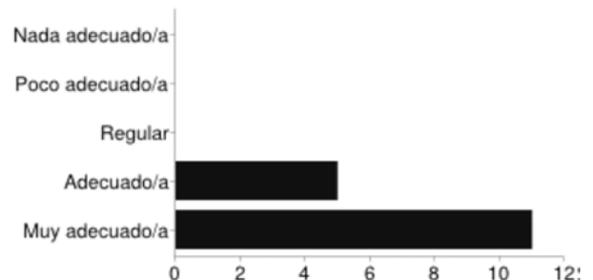
Gráfica 2. Adecuación de las actividades



Gráfica 3. Comunicación del profesor



Gráfica 4. Aplicación de las herramientas digitales a la práctica docente



Fuente: Elaborada por los autores.

Otro de los aspectos a destacar de la obtención de los datos es el desconocimiento de la amplia mayoría de las aplicaciones enseñadas durante el curso de competencias básicas de Alfabetización Digital. Esta circunstancia puede deberse al elevado número de alumnos de primer curso que asistieron al mencionado taller. No obstante, se debe hacer una salvedad en las herramientas digitales del módulo IV: creación de Blog, pues conocían las aplicaciones de *Blogger* y *Wix* 14 y 6 encuestados, respectivamente.

Asimismo, al preguntar sobre la utilidad de las herramientas digitales presentadas, la valoración obtenida oscila entre adecuadas y muy adecuadas, entre las que cabe destacar por orden de preferencia: *Wix*, *Symbaloo* o *Pixton*.

Del mismo modo, el aspecto relacionado con la facilidad de uso de las aplicaciones enseñadas se deben hacer las siguientes apreciaciones de cada uno de los módulos que conforman el curso y que tiene en cuenta los niveles: 1= Muy difícil; 2= Difícil; 3= Regular; 4= Fácil; 5= Muy fácil:

- *Módulo I:* las herramientas *About.me* y *Thinglink* consideran que no son ni difíciles ni fáciles de usar (regular), mientras que *Voki* apuntan que es de fácil manejo.
- *Módulo II:* entre los gestores de marcadores sociales, en líneas generales, les resulta más fácil de usar *Symbaloo* que *Delicious*.
- *Módulo III:* la aplicación del muro virtual *Padlet* obtiene mayor puntuación en la facilidad de uso, aunque existe un porcentaje amplio que cree que no es ni fácil ni difícil (regular).
- *Módulo IV:* los resultados de este módulo reflejan una mayor facilidad de uso en *Blogger* que en *Wix*, aunque un porcentaje bastante alto señalan que no son ni fáciles ni difíciles (regular) usar ambas herramientas.
- *Módulo V:* la realización de infografías, cómics y *pósters* virtuales son aplicaciones que ven fáciles de usar, matizando *Glogster* como la herramienta de mayor facilidad de uso de este bloque.

En lo referente a las cuestiones planteadas sobre los objetivos académicos del curso, la amplia mayoría de los encuestados indica que:

- Las aplicaciones mostradas pueden ser herramientas para la innovación docente.
- Coinciden en que el manejo de estas herramientas desarrolla destrezas o habilidades de la competencia digital y de aprender a aprender.
- Conocer estas aplicaciones puede ayudar a mejorar la calidad de la práctica diaria en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Como dato curioso, cabe reseñar que a pesar de que la creación de un blog con la aplicación *Blogger* es una tarea que entraña cierta dificultad, sin embargo los estudiantes ven más difícil a la hora de usar aplicaciones muy intuitivas y de fácil manejo como puede ser *Padlet*. Esto puede justificarse en la relación existente entre el conocimiento de una aplicación y la percepción de facilidad de uso, pues la aplicación de *Blogger* ya se estaba utilizando entre la mayoría de los encuestados y sin embargo *Padlet* la desconocían.

Por último, se debe especificar que los comentarios concernientes a las sugerencias de mejora del curso son escasos (5) y positivos puesto que declaraban que ha sido interesante y de utilidad para la mejora de los portafolios. En este sentido, también se argumenta el aspecto relacionado con el escaso margen de tiempo de duración del mismo (10 horas), exponiendo que debería haber contado con un mayor número de horas para su realización.

5. Conclusiones

Después de haber diseñado e implementado una experiencia de aprendizaje situado con estudiantes del grado de Maestro en Educación, podemos afirmar que, en este caso, la práctica productiva sí es un factor determinante del proceso de formación y perfeccionamiento del profesorado.

A la vista de los resultados obtenidos detallamos las inferencias que se extraen de este estudio:

1. *Fomentar los cursos complementarios de formación.* Se partía de la base de que podía haber carencias significativas en competencias digitales. Tras la evaluación del proceso de aprendizaje, el análisis del cuestionario de satisfacción, así como el estudio de eficacia y eficiencia de la actividad se puede concluir la conveniencia de realizar este tipo de cursos/talleres al comienzo del curso. Algo similar a un curso cero, con objeto de servir para despertar el interés en el alumnado de nuevo ingreso a la hora de utilizar herramientas digitales y mejorar el recurso del portafolio o bitácora de aula, dado el grado de desconocimiento de las herramientas digitales. En este sentido, se confirma esta necesidad a partir de los resultados

arrojados por otros estudios anteriores, en los que no sólo se revela una clara deficiencia en la formación de los estudiantes en el ámbito de las TIC (Noëlle & Granados, 2014), sino que además existen pocas oportunidades de formación real (Fernández & Sanjuán, 2013).

2. *Adaptar y flexibilizar los contenidos, atendiendo a los distintos aprendizajes.* Como se vio anteriormente, en el análisis se detectan diferentes niveles de competencia digital muy significativos que obliga a una reestructuración del curso para contemplar adecuadamente esas diferencias. En consecuencia, se propone realizar una prueba de nivel en próximas ediciones con el objeto de elaborar distintos talleres para atender todo tipo de perfiles. A este respecto, se apuesta por las orientaciones que aportan los estudios de Esteve y Gisbert (2013) o González, Espuny, De Cid & Gisbert (2012).
3. *La docencia de competencias digitales fortalece el rol del profesor-guía.* Inicialmente se examinaba, desde la perspectiva epistemológica, que un curso de competencia digital debía contemplar aspectos pedagógicos como institucionales por su repercusión en la formación de los alumnos y la formación progresiva del profesor egresado. De ambos estudios se deriva la siguiente deducción: la docencia de competencias digitales constituye un escenario óptimo para fortalecer el rol de profesor-guía en el perfeccionamiento de la tarea docente. Un rol que conlleva una reconstrucción de los contenidos *“hacia una idea más productiva, menos académica y más orientada a la solución de problemas”* (Tejada, 2012: 21).

Queda pendiente por resolver la repercusión que puede tener el modelo de doble evaluación-colaboración (docente experimentado-profesor egresado) como posible instrumento de calidad educativa.

Por último, y a modo de prospectiva, se observa que existe un posible desarrollo del esquema de este modelo de evaluación-colaboración para el cambio de rutinas y mejora de la actividad docente de docentes expertos. En este sentido, se propone una mayor profundización en estos estudios bajo la perspectiva del docente experto.

Referencias

- Arias, X. & Caballero, G. (2013). *Nuevo institucionalismo: Gobernanza, economía y políticas públicas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co. Publishers. (Dover Edition, 1997, 1ª edición)
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina, S.A.
- Gértrudix, F. & García, F. (2011). Aprendizaje Situado y Cooperativo en Educación Superior: una experiencia con equipos de trabajo en Ciencias de la Comunicación. *Revista Linhas*, 12(2), 18-30.
- Gértrudix, F. & Gértrudix, M. (2007). Investigaciones en torno a las TIC en educación: una panorámica actualizada. *Docencia e Investigación*, 17, 119-146

- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara: Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Kant, E. (2008). Reflexions sur l'éducation. En N. d. Suárez, *Educación. Condición de humanización* (pág. 101). Manizales: Universidad de Caldas.
- Requena, S.H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2). Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la Praxis*. México: Siglo XXI.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN VIRTUAL

Carmen Ricardo Barreto

Profesora, Directora del Departamento de Educación

Departamento de Educación. Universidad del Norte. Km 5 Antigua Vía Puerto Colombia (Colombia) CP Tlfn: + 5753509491

Email: cricardo@uninorte.edu.co

John Cano Barrios

Profesor e investigador del Departamento de Educación

Departamento de Educación. Universidad del Norte. Km 5 Antigua Vía Puerto Colombia (Colombia) CP

Email: bjohn@uninorte.edu.co

1. Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación, con el pasar del tiempo se han ido integrando al sistema educativo, hoy en día resulta común hablar de educación a distancia, educación virtual, semipresencial o de metodología mixta (virtual con componentes presenciales). Sumado a estos sucesos, la globalización ha jugado un papel innegable en nuestra sociedad, el acercamiento a otras culturas han permitido que los procesos de comunicación e interacción en medio de la diversidad sean parte de nuestro diario vivir; esto sumado al uso masificado de las TIC, las cuales nos permiten eliminar la barrera del tiempo, el espacio y las distancias a la hora de comunicarnos con otros, sin importar donde se encuentren.

En Colombia, hoy es muy común encontrar salones de clases, con estudiantes pertenecientes a corrientes culturales diferentes, desde la etnia, las creencias religiosas, las procedencias, costumbres, entre otras variantes culturales. Estos casos de diversidad cultural, son aún mayormente evidentes cuando hablamos de educación virtual, ya que, gracias a la flexibilidad que las TIC ofrecen, se abren puertas a personas de cualquier parte del mundo a participar en los procesos de formación. Es por esto que resulta importante

que el estudiante de hoy en día sea interculturalmente competente, siendo capaz de desenvolverse y comunicarse en un mundo diverso y globalizado, siendo capaz de reconocer, aceptar y respetar las diferencias culturales que encuentre en otros, y que encuentre en ellas una oportunidad de aprendizaje y de enriquecimiento desde su cultura y las cosmovisiones que tiene del mundo, desechando así, cualquier sentimiento de discriminación, racismo, estereotipo y prejuicios.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Caracterizar la competencia intercultural en los estudiantes de asignaturas virtuales que utilizan la propuesta de orientaciones pedagógicas para el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje interculturales.

2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar el desarrollo de la sub-competencia “eficacia intercultural” en estudiantes de educación superior.
- Caracterizar el desarrollo de la sub-competencia “comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad” en estudiantes.

3. Metodología

Esta investigación corresponde a una investigación de corte cuantitativo basado en encuesta de corte descriptivo-exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), la cual busca determinar cuáles son las actitudes, los conocimientos y las habilidades de la competencia intercultural que tienen los estudiantes que toman cursos virtuales. Estos análisis se determinan a partir de las dos sub-competencias que componen la competencia intercultural: “eficacia intercultural” y “comprensión y respeto por las diferencias y la diversidad” Aguado (2003). El diseño de esta investigación corresponde a un **estudio de caso**, dado que se pretende “investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (Yin, 1984, p.8), asociado concretamente a las Competencias Interculturales de estudiantes en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. En esta investigación se analizó un estudio de caso que corresponde a una asignatura virtual de la Universidad del Norte.

Para este estudio se seleccionó la asignatura “Educación Intercultural” de la Universidad del Norte, una asignatura de tipo electiva libre que se cursa en los últimos semestres académicos de los programa de pregrado. Esta asignatura contó con 23 estudiantes inscritos, pertenecientes a diferentes carreras de pregrado distribuidos de la siguiente manera: 7 de Negocios Internacionales, 3 de Licenciatura en Pedagogía Infantil, 1 de Ingeniería Electrónica, 1 de Ingeniería Eléctrica, 2 de Diseño Industrial, 6 de Psicología, 1 de Diseño Gráfico, 1 de Relaciones Internacionales y 1 de Comunicación Social. En los aspectos culturales se resaltan procedencias de los departamentos (de Colombia) Atlántico, Bolívar, Tolima, Antioquia, Norte de Santander, Magdalena y Sucre; el curso contó con un estudiante internacional procedente de Venezuela; el componente étnico estuvo compuesto por Mestizos y Afrocolombianos.

Los programas o cursos de formación virtual de la Universidad del Norte son desarrollados con apoyo de la herramienta de gestión de conocimiento o “*Learning Management System*” (LMS) *Blackboard*.

Para la recolección de los datos, se diseñó un instrumento, tipo encuesta, apoyado en la teoría y propuesta de Teresa Aguado (2003) de competencia intercultural en estudiantes, la cual busca analizar las subcompetencias “Desarrollo eficacia entre las culturas” y el “respeto por las diferencias y la diversidad” y las dimensiones “actitudes”, “conocimientos” y “habilidades” con sus indicadores (**Tabla 1**), basándose en la escala “Mucho”, “Bastante”, “Poco” y “Nada”, la cual se definen de la siguiente manera:

- **Mucho**, la respuesta del entrevistado evidencia un alto conocimiento y actitudes y habilidades favorables hacia el desarrollo de su competencia intercultural.
- **Bastante**, la respuesta del entrevistado evidencia un conocimiento adecuado y actitudes y habilidades poco favorables hacia el desarrollo de su competencia intercultural.
- **Poco**, la respuesta del entrevistado evidencia un bajo conocimiento, y actitudes y habilidades no favorables hacia el desarrollo de su competencia intercultural.
- **Nada**, la respuesta del entrevistado evidencia un desconocimiento y actitudes y habilidades no favorables hacia el desarrollo de su competencia intercultural.

Las dimensiones de las competencias, según Aguado (2003), se definen así:

- **Actitudes y creencias:** el estudiante valora y reconoce la importancia de conocer su historia cultural y se muestra sensible ante ella. Además, identifica sus reacciones ante grupos culturales y que sus actitudes e ideas preconcebidas afectan la efectividad de sus interrelaciones con otros.
- **Conocimiento:** el estudiante logra describir aspectos de su etnia, historia ancestral, su lengua, aspectos representativos de su cultura, conoce y comprende los sentimientos y comportamientos respecto al racismo, prejuicios, discriminación y estereotipos.
- **Habilidades y destrezas:** el estudiante es capaz de describir alguna situación de interacción con alguna persona que diferente culturalmente y que sea capaz de reconocer sus límites y lo que la experiencia le enseñó. Esta dimensión pretende que el estudiante cree espacios de

reflexión y que pueda compartir con otros las reacciones emocionales positivas y negativas hacia la diversidad cultural.

El instrumento consta de 23 preguntas y fue diseñado por los investigadores fundamentándose en la teoría de Aguado (2003), para su validación fue sometido a juicio de expertos en metodología y en la temática.

Tabla 1. Componentes del instrumento

Dimensiones	Sub-competencia 1: Desarrollo de eficacia Entre las culturas	Sub-competencia 2: Desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad
Actitudes y Creencias	Indicador 1. Incremento de la comprensión de la propia cultura.	Indicador 7. Tomar conciencia de la diversidad que caracteriza a personas y grupos
	Indicador 2. Tomar conciencia De la validez de visiones Culturales diferentes a la propia.	
Conocimiento	Indicador 3. Demostrar conocimiento de características y códigos utilizados en diversas culturas.	Indicador 8. Analizar los valores personales respecto al racismo, prejuicio, estereotipos y discriminación.
	Indicador 4. Identificar pautas comunicativas y conductas que provocan discriminación.	
Habilidades y destrezas	Indicador 5. Adquirir habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces.	Indicador 9. Desarrollar e incorporar la comprensión de estereotipos y su impacto en la propia conducta.
	Indicador 6. Manifestar adaptación y confianza al abordar cuestiones de desigualdad, prejuicio y abuso de poder.	

Fuente: Elaboración propia

Posterior al diseño del instrumento tipo encuesta, se realizó la digitalización de este con apoyo de la herramienta Google Drive, creando un formulario en línea, para luego ser aplicado a los estudiantes y recolectó las respuestas dadas por ellos, para luego ser exportadas a una hoja de cálculo y así, con ayuda de Microsoft Excel, organizar los datos y realizar las análisis estadísticos descriptivos.

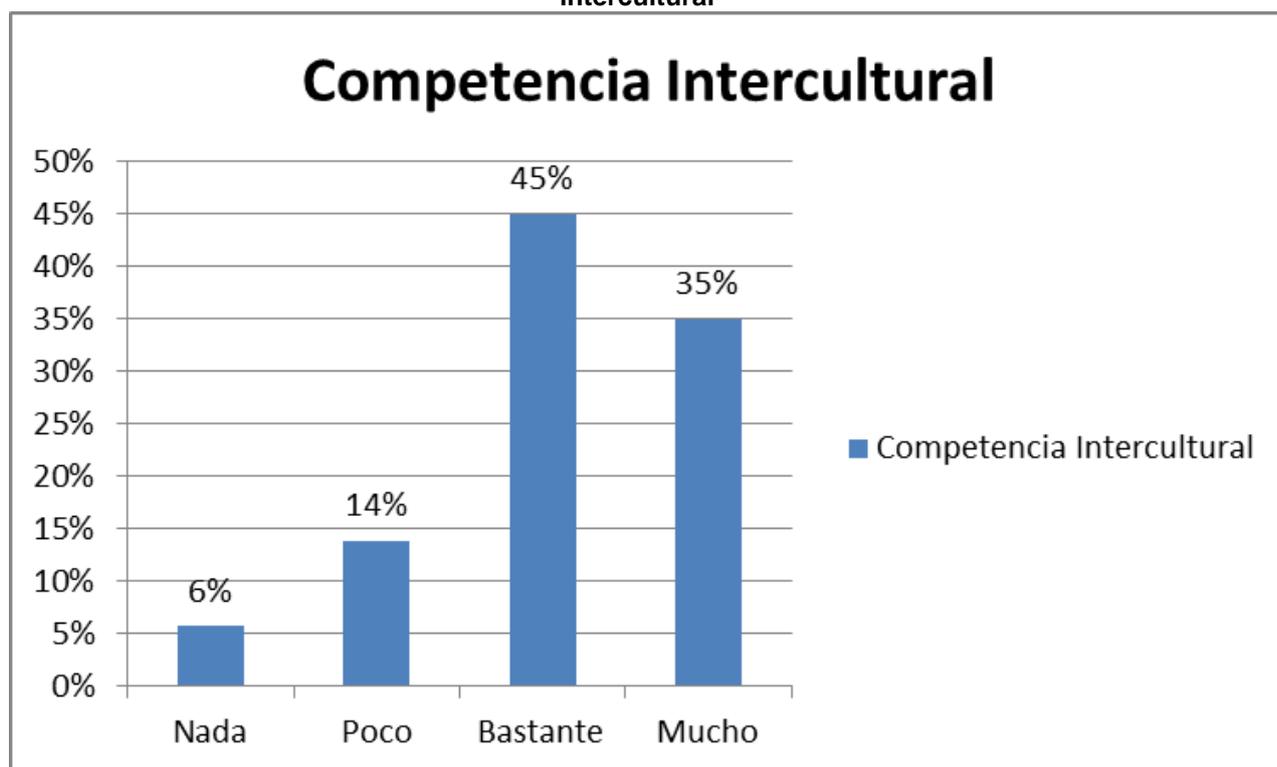
4. Resultados y discusión

En primer lugar se mostrarán los resultados y análisis descriptivos a nivel general de la competencia intercultural de los estudiantes que tomaron el curso virtual “Educación Intercultural”, para luego observar los resultados y análisis descriptivos de las dos sub-competencias “Desarrollo eficacia entre las culturas” y el “respeto por las diferencias y la diversidad”, para finalizar con un análisis detallado por las tres dimensiones: “Actitudes y creencias”, “Conocimiento” y “Habilidades y destrezas”. Para finalizar se mostrará un análisis estadístico de los cambios presentados en la competencia al final el proceso de formación virtual.

4.1. Resultados globales de la Competencia Intercultural

El análisis de la competencia Intercultural de la asignatura “Educación intercultural”, como se aprecia en la figura 1, muestra que, de los estudiantes que cursan la asignatura, un 6% se encuentran en la categoría de “Nada”, un 14% se encuentran en la categoría de “Poco”, un 45% se encuentran en la categoría de “Bastante” y un 35% se encuentran en la categoría de “Mucho”. Estos resultados nos dan cuenta que un alto porcentaje, 80%, de estudiantes representados en las categorías “Bastante” y “Mucho”, se consideran que tienen las habilidades cognitivas y afectivas para desenvolverse en un medio intercultural (Aguado, 2003), frente a una baja proporción de ellos, 20%, que consideran que no las tienen, representados en las categorías “Poco” y “Nada”.

Figura 1. Resultado global de la competencia Intercultural de la asignatura virtual “Educación intercultural”

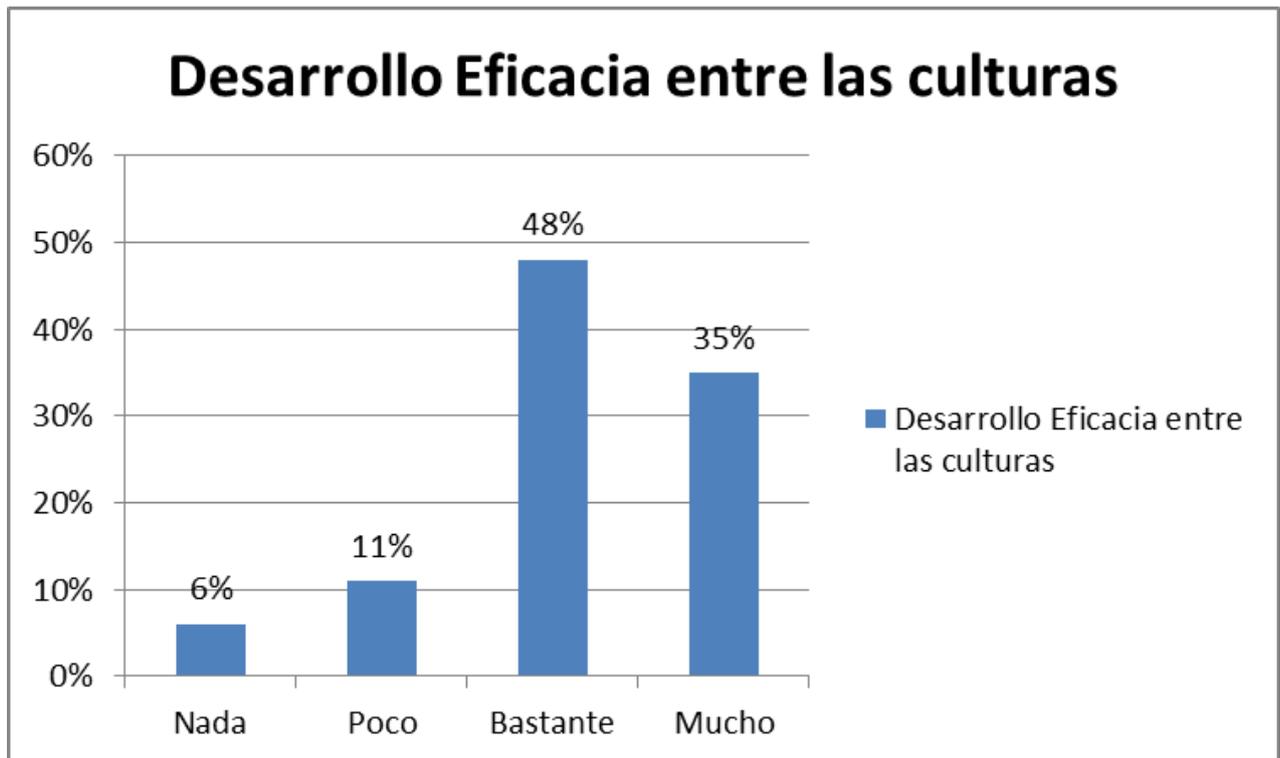


Fuente: Elaboración propia

4.2. Resultados por la sub-competencia “Desarrollo eficacia entre las culturas”

En la figura 2 se pueden observar los resultados asociados a la sub-competencia “Desarrollo de la eficacia entre las culturas”, donde vemos que el 6% de los participantes clasificó dentro de la categoría “Nada”, el 11% dentro de la categoría “Poco”, el 48% dentro de la categoría “Bastante” y el 35% en la categoría “Mucho”; Esto representa que la mayoría de estudiantes, el 83%, consideran que tienen un alto desarrollo de la comprensión de su cultura y de la de cultura de otros, así como habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces bajo un clima de respeto y de aceptación a la diversidad (Aguado, 2003). El 17% de los encuestados considera tener un bajo desarrollo de esta sub-competencia.

Figura 2. Resultado de la sub-competencia “Desarrollo eficacia entre las culturas” en la asignatura virtual “Educación intercultural”.



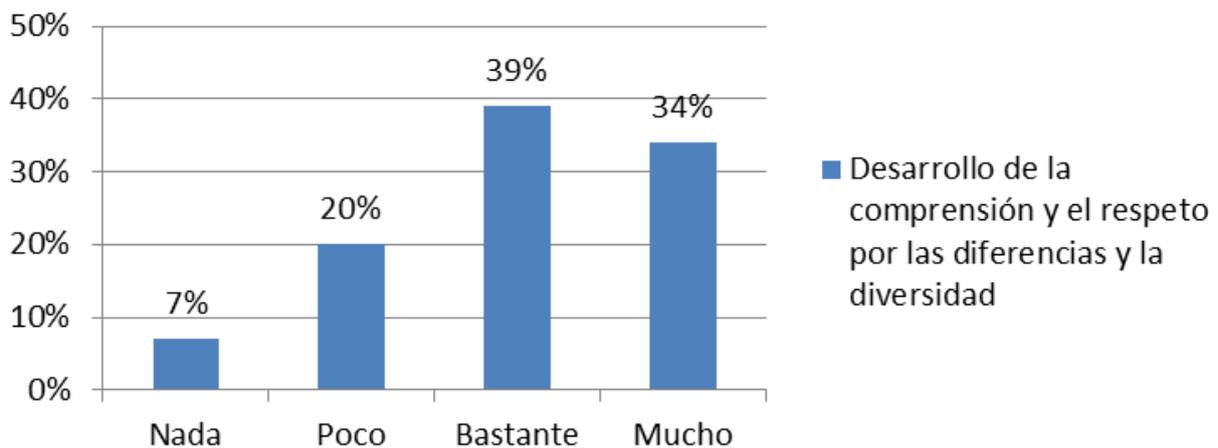
Fuente: Elaboración propia

4.3. Resultados por la sub-competencia “Desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad”

Siguiendo con el análisis de las Sub-competencias interculturales, observamos en la figura 3 que un alto porcentaje de los estudiantes, el 73% (39% se ubicó en la categoría “Bastante” y un 34% en la categoría “Mucho”), consideró que tenían desarrollada la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad, tomando conciencia de la diversidad que caracteriza a cada persona o grupo y son capaces de analizar los valores asociados a la discriminación, el racismo, el prejuicio y los estereotipos (Aguado, 2003). Asimismo, un 27% de los estudiantes considera no tener muy desarrollada esta sub-competencia, un 7% se encasilló en la categoría “Nada” y un 20% en la categoría “Poco”.

Figura 3. Resultado de la sub-competencia “Desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad” en la asignatura virtual “Educación intercultural”.

Desarrollo de la comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad

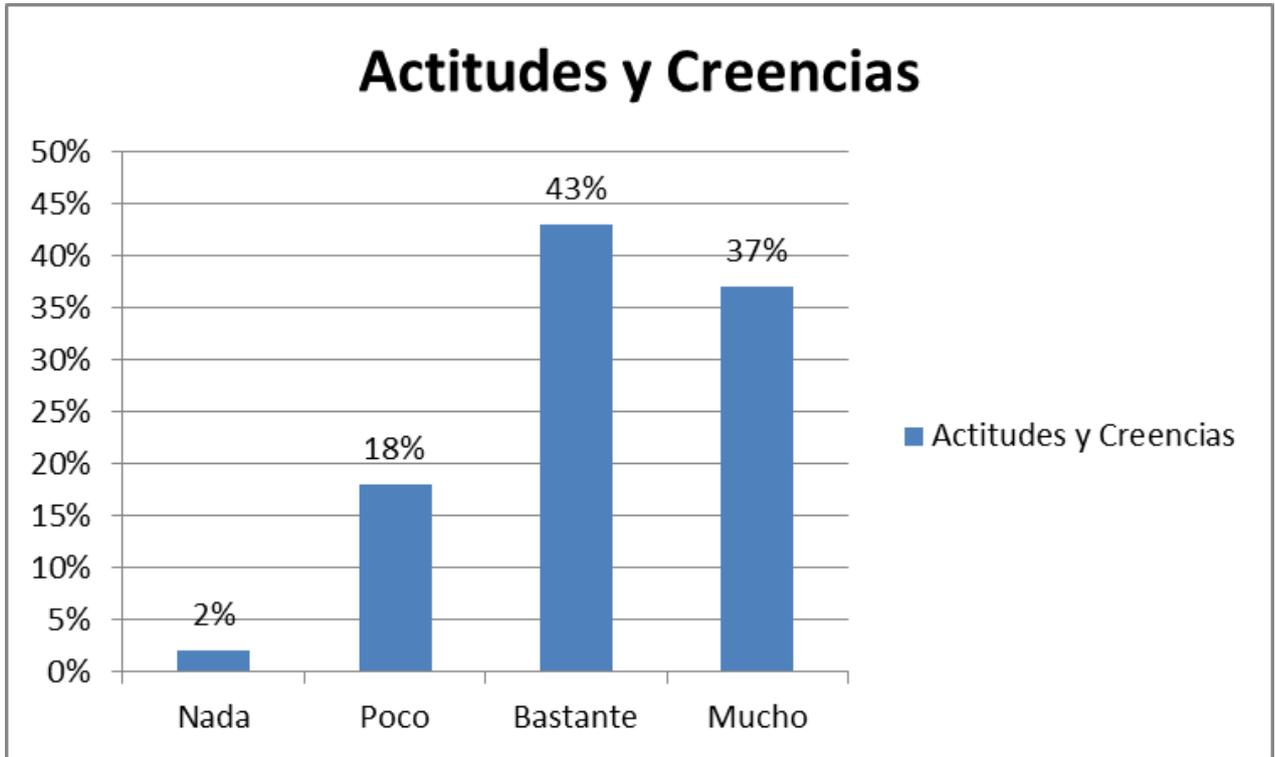


Fuente: Elaboración propia

4.4. Resultados por la dimensión "Actitudes y creencias"

Sobre el desarrollo de la dimensión "Actitudes y creencias", vemos en la figura 4 que el 43% de estos clasifican en la categoría de "Bastante" y un 37% en la categoría "Mucho"; el 8% se ubicó en la categoría "Poco" y sólo el 2% en "Nada"; esta información indica que la mayoría de los estudiantes (el 80%) tienen muy desarrollada esta dimensión, lo cual nos muestra que consideran esencial la necesidad de conocer su herencia cultural y ser sensibles ante esta, además, son conscientes que sus reacciones emocionales hacia otros grupos culturales y que sus estereotipos (ideas preconcebidas) pueden afectar sus relaciones. En contraste, el grupo restante (el 20%), presentan un nivel bajo de la dimensión.

Figura 4. Resultado de la dimensión “Actitudes y creencias” en la asignatura virtual “Educación intercultural”

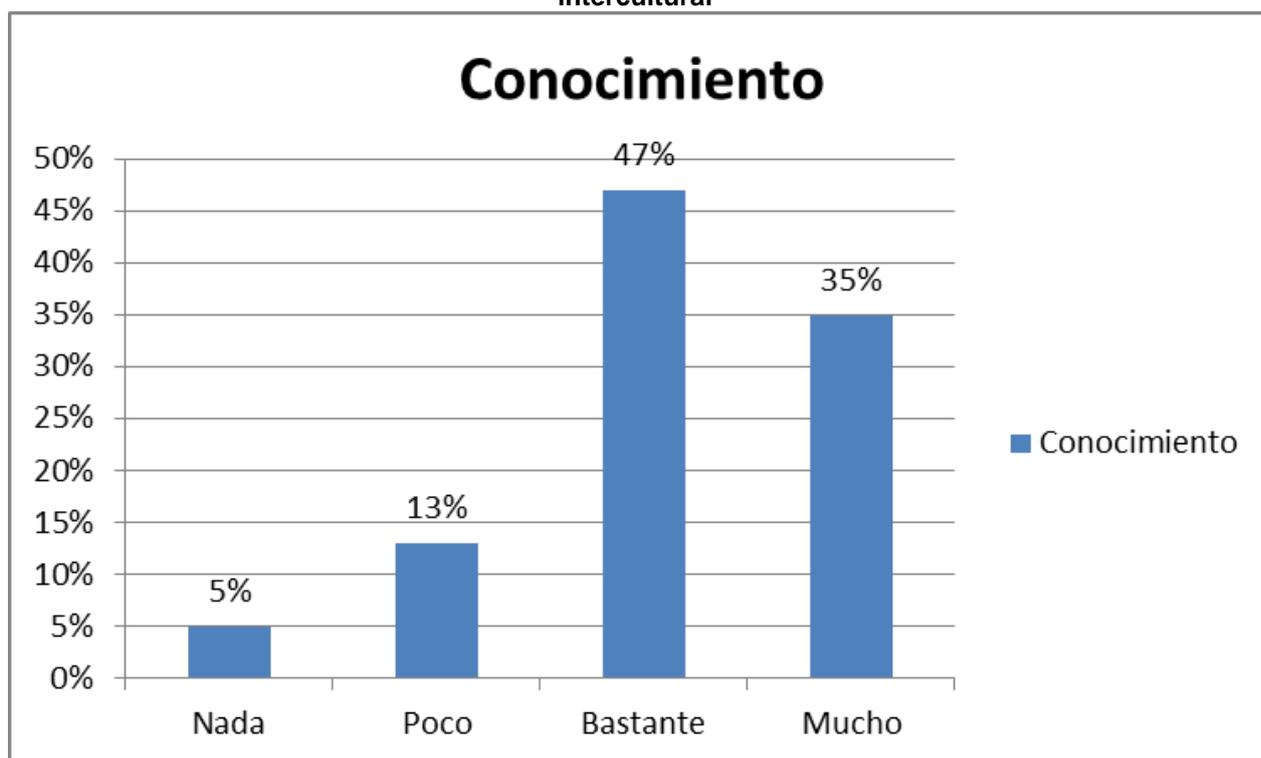


Fuente: Elaboración propia

4.5. Resultados por la dimensión “Conocimiento”

Respecto a la dimensión “Conocimiento” (El estudiante describe características de su etnia, la lengua y la historia de sus ancestros, características de su cultura), en la figura 5 se observa que un porcentaje altamente significativo, del 82% (35% dentro de la categoría “Mucho” y 47% dentro de la categoría “Bastante”), son conocedores de su cultura, lengua, etnia e historia ancestral, además, conocen y comprenden los valores personales respecto al racismo, prejuicios, discriminación y estereotipo. En contraste, un porcentaje bajo de estudiantes, del 18% (13% dentro de la categoría “Poco” y 5% dentro de la categoría “Nada”), no conocen o no son capaces de describir las características de su cultura.

Figura 5. Resultado de la dimensión “Conocimiento” en la asignatura virtual “Educación intercultural”



Fuente: Elaboración propia

4.6. Resultados por la dimensión “Habilidades y destrezas”

Para la dimensión “Habilidades y destrezas” (El estudiante relata experiencia de interacción con una persona que apenas conozca o sea diferente a él, e identifica sus límites y lo que aportó esta experiencia), observamos en la figura 6 que un grupo medianamente alto de los encuestados, el 72% (32% dentro de la categoría “Mucho” y 40% dentro de la categoría “Bastante”), poseen habilidades altas para la interacción con diversas culturas, dejando a un lado prejuicios, racismo y desigualdades, siendo capaces también de reflexionar y compartir con sus compañeros las reacciones emocionales positivas y negativas hacia otros grupos culturales y como han influenciado su conducta. En contraste, el grupo complementario, el 28% (17% clasificado en la categoría “Poco” y 11% en la categoría “Nada”), no tienen estas habilidades desarrolladas.

Figura 6. Resultado de la dimensión “Habilidades y destrezas” en la asignatura virtual “Educación intercultural”.



Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

En esta sección se mostrarán las conclusiones a las que se pudieron llegar teniendo en cuenta los objetivos de la investigación que buscan caracterizar la competencia intercultural en los estudiantes de asignaturas virtuales que utilizan la propuesta de orientaciones pedagógicas para el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje interculturales.

La caracterización de la competencia intercultural de los estudiantes de la asignatura virtual “Educación intercultural”, fue realizada a partir de un instrumento tipo encuesta realizado por los investigadores y autores de este artículo. Esta encuesta fue diseñada teniendo en cuenta los referentes teóricos de Aguado (2003) y otros autores como Malik (2002), y Medina (2008). El instrumento fue sometido a validación por juicio de expertos en la temática y en metodología. Este diseño de instrumento se constituye en uno de los aportes originales de esta investigación.

Los resultados de la competencia intercultural a nivel de global, nos muestran que el 80% de los estudiantes se encuentran ubicados entre las categorías “Mucho” y “Bastante”, debido a que manifiestan que tienen las habilidades cognitivas y afectivas para desenvolverse en un medio intercultural (Aguado, 2003), frente a un 35%, que están ubicado entre las categorías “Poco” y “Nada”, manifestando que aún no tienen ese desarrollo.

Al analizar los resultados en cada una de las sub-competencias que hacen parte de la competencia intercultural, se encontró que:

- El 83% de los estudiante (categorías “Mucho” y “Bastante”), manifiestan tener un alto desarrollo de la comprensión de su cultura y de la cultura de otros (aspectos significativos y relevantes de su cultura), así como habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces bajo un clima de respeto y de aceptación a la diversidad (Aguado, 2003). El 17% de los estudiantes (“Poco” y “Nada”), consideran que esta sub-competencia está en un nivel incipiente, susceptible de ser mejorada.
- El 73% de los estudiantes (“Bastante” y “Mucho”), manifiestan tener una alta comprensión y el respeto por las diferencias y la diversidad, tomando conciencia de la diversidad que caracteriza a cada persona o grupo y son capaces de analizar los valores asociados a la discriminación, el racismo, el prejuicio y los estereotipos (Aguado, 2003). Sin embargo, vemos como el 27% de los estudiantes (“Poco” y “Nada”), consideran no tener una alta comprensión y tolerancia frente a la diversidad cultural y manifiestan no ser muy capaces de analizar las actitudes y valores asociados a la discriminación, el racismo, el prejuicio y los estereotipos.

Los análisis nos muestran unos resultados bastante favorables que no podrían ser generalizados, teniendo en cuenta las características particulares de este estudio de caso cuya temática está relacionada con los objetivos de la investigación. Al utilizar una sola técnica como es la encuesta basada en la autovaloración y percepciones de los estudiantes, surgen inquietudes sobre ¿hasta que punto el encuestado no sobrevalora el nivel de desarrollo de su competencia? (Ricardo y Medina (2013). En este sentido, se considera relevante complementar con otras técnicas como entrevistas a profundidad y grupos focales, teniendo en cuenta que estas técnicas permitirían profundizar y conocer vivencias, valorar actitudes, explorar los conocimientos, opiniones y reflexiones de los estudiantes frente a esta temática.

Finalmente, se considera que es importante formar a los estudiantes de tal manera que puedan desarrollar las habilidades cognitivas y afectivas para tener comportamientos apropiados dentro de la sociedad y la cultura, de tal manera que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilà, 2008), por esta razón reafirmamos los resultados obtenidos en otras investigaciones, sobre la importancia de que las instituciones educativas definan políticas institucionales, preparen a sus docentes para asumir el reto de enfrentar la diversidad en el aula y puedan diseñar estrategias metodológicas para la inclusión y el reconocimiento de las diferentes culturas (Ricardo, 2013; Castro, 2009; Medina, 2008; Vilà, 2008).

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Revista Memorias*, 10, 358-375. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/478/25><http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/478/255>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de Investigación*. Tercera edición. México: MacGraw Hill.
- Ricardo, C. (2013). *Formación y Desarrollo de la Competencia Intercultural en Ambientes Virtuales de Aprendizaje* (Disertación doctoral no publicada). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Ricardo, C., & Medina, A. (2013). Actitudes y Creencias de la Competencia Intercultural en profesores virtuales. *Revista Científica Ingeniería Y Desarrollo*, 31(2). Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/ingenieria/article/view/5023/3418>
- Malik, B. (2002). *Desarrollo de competencias interculturales en orientación*. Madrid: Departamento MIDE II, Facultad de Educación, UNED. Recuperado de: http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf
- Medina, A. (2008). Investigación en didáctica y desarrollo del conocimiento práctico. En Medina, A. y Salvador, F. (Coords). *Didáctica General* (67-99). Madrid: Pearson-Prentice Hall
- Vilà, R (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and methods*. United Kindom: Sage Publications.

PLAN DE AULA VIRTUAL COMO APOYO A LA FORMA ORGANIZACIONAL DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Luis Gregorio Benavides Castro

Candidato a magister en educación

Email: lugrebeca@hotmail.com

Julio Ángel Rincón Castellón

Candidato a magister en educación

Maestría en educación. Universidad Autónoma del Caribe. Calle 90 No 46 – 112 (Colombia) CP Tlfn:
3006864297 – 3135385811.

Email: juliotincon72@gmail.com

1. Introducción

Las instituciones educativas deben propender para que todos sus docentes tengan una herramienta como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, el cual contenga un conjunto de actividades organizadas y programadas con antelación por el docente, además de presentar todo lo que se ejecute durante el año escolar y que pueda ser controlado, para esta aproximación se conoce un instrumento de gestión denominado plan de aula.

Considérese el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) o Proceso Docente Educativo (PDE), como el proceso mediante el cual la escuela forma integralmente al estudiante, que es planificado y organizado con carácter de sistema, tiene entonces tres funciones: instructiva (formar el pensamiento), desarrolladora (formar en plenitud de facultades mentales y físicas) y educativa (formar sentimientos y valores). Estas funciones se manifiestan en un proceso común pero con intenciones diferentes. (Concepción & Rodríguez, 2005)

De acuerdo a lo anterior, todo lo que el docente hace tiene injerencia directa en el proceso de enseñanza aprendizaje, por tal motivo es importante que se lleve un plan de aula, retroalimentada por un directivo docente capacitado.

Varios autores han planteado unos componentes o categorías que caracterizan al PEA, (objetivo, contenido, método, forma de organización, medio de enseñanza y evaluación del aprendizaje). Escogiéndose la forma de organización como la categoría que constituye la mayor atención para la presente investigación.

Por otro lado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, abreviado internacionalmente como UNESCO), fruto del Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe, Tailandia, 22 al 24 de marzo de 2011 en aportes para la educación dice:

Se pretende fomentar cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas por medio de la implementación de iniciativas en cinco áreas clave (contenidos y prácticas; docentes; cultura escolar; gestión; y responsabilidad social), que son consideradas de importancia estratégica en la región para alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos (EPT)", por tal motivo el estado Colombiano apunta con el programa de Transformación de la Calidad Educativa, hacer cambios en las prácticas de aula desde lo organizacional y la gestión académica.

Siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, la Institución Educativa Simón Bolívar (actualmente Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza) ubicado en el departamento del Atlántico, municipio de Campo de la Cruz, en el barrio El Hato, ha adoptado una herramienta como plan de aula, desarrollada por la rectora Yolanda Peñaloza y la docente Carmen Granados, en una entrevista realizada a estas dos personas manifiestan haber encontrado que la anterior administración del colegio no dejó ninguna constancia y mucho menos archivos que guiaran a la Institución, lo que tenían como Proyecto Educativo Institucional (PEI) era un libro obsoleto de fotografías y con muy poco contenido, no habían listados, tampoco diseños de boletines y nada que contemplará algún tipo de organización académica, debido a estas razones se dieron a la tarea de organizar la institución y desarrollar un plan de aula que plasmarían en un libro o cartilla al que le dieron el nombre de "Apoyo a la labor docente", entonces en el año 2008 se le entregó a todos los docentes una muestra del libro, pero se observó que los docentes seguían haciendo lo mismo que antes y los resultados continuaban reflejándose en el bajo rendimiento académico de los estudiantes, para los años posteriores 2009 y 2010 se siguió entregando a todos los profesores y directivos de la institución, el libro "Apoyo a la labor docente", herramienta que algunos la llevaban de acuerdo a las indicaciones y otros solo llenaban lo que creían necesario, en el año 2011 el plan de aula, fue revisado por supervisores del departamento y el director de núcleo de Campo de la Cruz, en ese momento los docentes reconocen que era una herramienta valiosa y trataron de hacer un buen uso, sin embargo retroceden hacer lo tradicional, debido a que no había quien revisará lo que cada uno desarrollaba por la ausencia de una directriz clara en el seguimiento del mismo.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), por los resultados de las pruebas saber, la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, está focalizada como una Institución históricamente de bajo rendimiento académico, por tal razón desde el año 2012 hace parte del Programa "Todos a Aprender" que interviene las prácticas de aula y organizacionales de los maestros focalizados, hoy en día la institución cuenta con una coordinadora académica y una coordinadora de sede, quienes apuntan a realizar seguimiento al quehacer del maestro en el aula, a través del libro apoyo a la labor docente, sin embargo

este sigue siendo el talón de Aquiles de la Institución, debido a lo complicado de hacerle seguimiento a tantos maestros que manejan el libro y que además han manifestado algunas insuficiencias, las cuales han sido confirmadas en una encuesta diagnóstica que se les aplicó, estas son: dificultad para sacar datos estadísticos y pierden mucho tiempo, los espacios para escribir en los formatos son limitados, probabilidad alta de olvidar el libro en casa u otro lugar, posibilidad de la pérdida o robo del libro, apoyo o capacitación sobre el mismo, listados y formatos no coinciden con el número de grados asignados al docente, desactualización del observador del estudiante, falta de materiales guía y de apoyo, avance paulatino y proceso lento, todos los años se llena lo mismo y son muchos datos, no existe retroalimentación de lo que se realiza en el libro, falta de seguimiento, etc.

La institución educativa, a pesar de la escasez de recursos económicos, ha gestionado recursos tecnológicos con el ánimo de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, otorgándoles a los docentes herramientas que dinamicen las clases y propicien mejores espacios de formación en aras de potenciar el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, estos no son utilizados por la totalidad de los docentes, algunos de los cuales persisten en una dinámica tradicional.

Lo expuesto hasta el momento caracteriza una problemática relevante que amerita un trabajo investigativo profundo, que además de ahondar en las causas, trascienda en el mejoramiento de la situación problemática y permita dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje de la Institución, específicamente en la planeación de aula de los docentes de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza de Campo de la Cruz.

Con esta investigación se pretende incorporar un plan de aula virtual basado en el plan de aula "Apoyo a la labor docente" donde se integren los elementos y formatos del libro mencionado, que sirva para llevar un seguimiento más cercano a la planeación del maestro en el aula y a su vez ayude al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza de Campo de la Cruz.

Tomándose como referencia lo anteriormente descrito, se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo favorecer la forma organizacional del proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa?

El objeto de esta investigación es el proceso de enseñanza aprendizaje en su forma organizacional.

La hipótesis que guía esta investigación plantea: Un plan de aula virtual que se sustente en la sistematización de la forma organizacional y esté contextualizado a la problemática de la Institución Educativa, debe favorecer la capacidad de planeación y organización de los docentes.

La definición de la hipótesis permite establecer como variables independiente el plan de aula virtual como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje y la variable dependiente la capacidad y mejoramiento de planeación y organización de los docentes, que será operacionalizada por medio de encuestas y entrevistas.

El proceso de la investigación se estructura de la siguiente manera:

Primeramente se establece y fundamenta la teoría del proceso de enseñanza aprendizaje haciendo énfasis en la categoría que sustenta la organización y planeación en el aula (Forma Organizacional).

Igualmente se analizan los aspectos relacionados con la normatividad vigente en Colombia, y se realiza un diagnóstico del estado actual del desarrollo del PEA especialmente en la forma organizacional de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza de Campo de la Cruz.

Como segunda parte se sustenta la metodología de investigación que se está utilizando, sus técnicas e instrumentos, que con su análisis se ha diagnosticado insuficiencia en la utilización y seguimiento del plan de aula, las cuales se tabularon y graficaron en el programa SurveyMonkey. Con base del diagnóstico se determina realizar una base de datos que contiene y describe las características relevantes del libro "Apoyo a la labor docente", para encaminar una encuesta específica y guiar la estructura del software prototipo.

Aporte teórico: La caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje en su forma organizacional, así como la incorporación de un software organizacional como apoyo al PEA.

Aporte práctico: El plan de aula virtual en atención a la incorporación de las TIC para el mejoramiento de la calidad educativa.

La novedad científica de este trabajo está encaminada en un estudio sobre la herramienta que utilizan como plan de aula los docentes y directivos en una institución (diagnóstico del estado real), para sobre esa base elaborar un plan de aula virtual e incorporarlo en la escuela, que aún no se ha realizado en Colombia. Esto favorecerá el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en la Institución Educativa.

2. Objetivos

Como objetivo general se propone incorporar un plan de aula virtual como apoyo a la forma organizacional del proceso de enseñanza aprendizaje en una Institución educativa. Y como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Establecer los referentes teóricos, empíricos y legales, que sustentan la forma organizacional del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Diagnosticar el estado actual del proceso de enseñanza aprendizaje en su forma organizacional en una institución educativa.
- Determinar el conocimiento que tienen los docentes sobre las TIC (Tecnologías de la Información y las comunicaciones)
- Validar con criterio de usuario la incorporación de un plan de aula virtual como apoyo a la forma organizacional del proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa.

3. Metodología.

La presente investigación pretende favorecer y contribuir con el mejoramiento del proceso de Enseñanza Aprendizaje en una Institución Educativa, basada en el enfoque cuantitativo con diseño no experimental, debido a que en el desarrollo de la misma no habrá aplicación de estímulo o manipulación deliberada de variables, en donde se aplicaran los instrumentos de recolección de datos, para esto no se someterán a los docentes y directivos a ninguna situación específica y mucho menos que se influya en su comportamiento para obtener los resultados, por lo tanto se definirán conceptos y variables. La variable dependiente en este caso, el mejoramiento como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa y la variable independiente, el software para la planeación de aula como apoyo al PEA.

La investigación es de tipo transaccional o transversal, debido a que “los datos se recolectaran en un solo momento, en un momento único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández, Fernández & Baptista; 2010).

La población de interés son los docentes y directivos de la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza de Campo de la Cruz. Para la muestra se han seleccionado a todos sus docentes y directivos que en total suman 30 personas, 27 docentes, 2 coordinadores y una rectora.

4. Proceso de enseñanza aprendizaje en su forma organizacional en una institución educativa.

Para establecer la categoría del proceso de enseñanza aprendizaje que sustenta la planeación de aula se hace necesario reconocer a la didáctica como la ciencia que estudia el proceso de enseñanza aprendizaje, por ser esta la que contiene las categorías esenciales que ayudarían a sustentar la organización y la planeación de aula. Entonces se parte de lo general con la conceptualización científica de Didáctica, hasta que se llegue a lo particular u objeto de estudio “el PEA en su forma organizacional”.

La Didáctica es la ciencia que estudia el objeto proceso educativo: enseñanza-aprendizaje y posee las características de un sistema teórico: conceptos, categorías, leyes, y una estructura particular de sus componentes, que determinan una lógica interna, en la cual intervienen condicionantes sociales, si bien están externas al objeto mismo (Álvarez, 1997).

Se tiene además otra conceptualización teórica que define a la Didáctica como la ciencia que estudia el PEA, o sea, el PEA es el objeto de estudio de la Didáctica, proceso que se caracteriza por ser planificado, organizado, sistémico y conducido por profesionales de la educación. (Concepción & Rodríguez 2005).

También se considera que la didáctica es: "Disciplina reflexivo-explicativa que se ocupa los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionalmente organizados" (De la Torre, 1993: 54), citado

por Guzmán & Calderón (2004), quienes plantean que la didáctica, investiga una disciplina particular de la pedagogía: el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede apreciar estos autores al referirse a la didáctica apuntan hacia el proceso de enseñanza aprendizaje, por consiguiente se deben considerar unas categorías o componentes expuestas por Alvares (1997), las cuales son: problema, objetivo, contenido, método, forma, medio y evaluación:

- El problema es el componente o cualidad que caracteriza al proceso docente-educativo en su vínculo con la necesidad social, es punto de partida del proceso que en su desarrollo puede llegar a satisfacer dicha necesidad.
- El objetivo es el componente o cualidad que caracteriza la necesidad social que recibe la escuela como institución.
- El contenido es el componente que existe como consecuencia de la relación entre el proceso y la cultura que la humanidad ha acumulado.
- El método es el componente o cualidad que surge en la relación entre proceso y sujeto.
- La forma expresa la estructura espacio- temporal en la que ocurre el proceso, es una cualidad del todo, dado que el proceso sólo existe en el espacio y el tiempo. En nuestra concepción, la forma comprende lo académico, lo laboral-profesional y lo investigativo.
- El medio se identifica con los recursos utilizados para alcanzar el objetivo; el medio está en dependencia de la relación entre el método y el sujeto.
- La evaluación expresa la relación entre el proceso y su resultado (lo real alcanzado), el acercamiento al objetivo, el grado de satisfacción de la necesidad.

Definidas cada categoría, Mestre, Fuentes y Alvarez (2004) concluyen que lo más importante no está en las propias categorías, sino en las relaciones que entre ellas se establecen.

Una de las relaciones más estrecha la tienen los componentes o categorías métodos y forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje, que afirman: “el trabajo de un docente es de calidad cuando logra el cumplimiento de los objetivos propuestos, mediante la utilización de métodos y formas de organización que optimicen tiempo y recursos, entre otros aspectos, con la participación activa y consciente de sus estudiantes”. (Seijo, et al., 2010).

Obsérvese que estas dos categorías o componentes no personales, por su dinámica resultan de suma importancia para lograr el cumplimiento de los objetivos, siendo la forma de organización el que integra todas las categorías del proceso de enseñanza aprendizaje, sustentando la organización y planeación en el aula.

Con estas referencias las instituciones educativas cuentan con una orientación para interesarse en seguir un plan de aula que tenga las características y elementos significativos, integrando las TIC en cumpliendo con los lineamientos del MEN.

4.1. Caracterización de la utilización y limitaciones del plan de aula en la institución educativa

Un plan de aula tiene como características esencial apoyar la labor docente, debido a que se concibe como un instrumento de gestión, el cual contiene un conjunto de actividades organizadas y programadas con antelación por el docente, así como la Institución Educativa tiene un PEI que orienta la acción de todos los actores de la comunidad educativa, el plan de aula debe contener todo lo que el maestro va a ejecutar en el año escolar.

Para la caracterización de la utilización y limitaciones del plan de aula se hace necesario definir sus componentes como también relacionarlo con el proyecto pedagógico de aula, la planeación didáctica y el plan de clase.

Rodolfo (2013), define: Un plan es una serie de pasos o procedimientos determinados, que buscan conseguir un objetivo o propósito. Al proceso para diseñar un plan se le conoce como planeación o planificación, y de manera amplia, la planificación consiste en definir claramente los objetivos y las acciones que se deben tomar para llegar a alcanzarlos.

El concepto de aula, se re-significa, en tanto se convierte en un espacio donde un grupo humano se encuentra para establecer lazos de comunicación en torno a un conocimiento. El aula es lugar donde habita el conocimiento. Sea ella, el aula tradicional encerrada entre muros (que guardan secretos) o un laboratorio, un hospital, un teatro, una sala de cine, un consultorio, un aula inteligente, un aula abierta o hasta la misma calle (González, 2013).

La concepción teórica de González, (2013), indica que el proyecto de aula es una propuesta didáctica fundamentada en la solución de problemas, desde los procesos formativos, en el seno de la academia.

La Universidad del Valle de México (s.f.) elaboró un manual sobre la “planeación didáctica” en donde definen lo siguiente: “Planear es prever, por lo tanto la planeación didáctica es importante porque en ésta se describe de manera específica las actividades (estrategias y técnicas) que se llevarán a cabo tanto dentro, como fuera del espacio áulico, en busca de alcanzar, de un forma consciente y organizada, el objetivo de la materia. En este sentido la planeación didáctica orienta los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje”.

Schmidt, (2006) plantea que el plan de clase es simplemente la formulación por escrito de una especie de “Guía de Apoyo” que usa el profesor para conducir las clases de su curso o asignatura y lograr los aprendizajes y competencias que se propone en cada una de ellas. Se basa en las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, y se diseña de acuerdo a las metas, necesidades y estilo del profesor, lo que entrega al docente y a los estudiantes tranquilidad y confianza de que se realizarán ordenadamente todas las actividades necesarias para el logro de los aprendizajes y competencias esperados.

De acuerdo a las anteriores relaciones y a encuesta diagnostica se procede a la caracterización de la utilización y limitaciones del plan de aula en la institución educativa:

- Utilización: la principal característica es que los docentes para su planeación de aula deben tener y utilizar una herramienta que los apoye en su labor y para esto existen guías, cartillas, formatos, libros, etc., los cuales algunas instituciones han adquirido y proporcionado a su planta directiva y docente, un ejemplo evidente es el plan de aula “Apoyo a la labor docente”, que se utiliza en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

Siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la ley 115 de 1994, se presentan otras características que deben seguirse para la utilización en el plan de aula como guía de planificación que oriente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Identificación Institucional que resalte un informe ejecutivo del PEI, presente la información personal del docente, cuente con un cronograma cultural y académico, lleve horarios de clase y docente, proporcione lista de inventarios, señale los turnos de disciplina, muestre las estadísticas generales del grado o curso, introduzca un cuadro de deserciones, tenga un canal de comunicaciones por intermedio del directorio de docentes directivos y de estudiantes.

Agenda de seguimiento como observador del estudiante en general, con la información necesaria para incorporarlas al sistema de matrícula (SIMAT), además de sus respectivos datos por periodos, sus dimensiones pedagógicas, comportamentales, familiares, socioeconómicas y físicas, y se incluye la visita domiciliaria.

Planeación Docente, comienza con el plan operativo anual (POA), en las áreas de gestión académica, administrativa y comunitaria, adopta el modelo plan de clase (estudio de clase), traído desde Japón, encierra estructuralmente la planeación de asignatura, contiene el parcelador y termina con la integración de proyectos pedagógicos.

Asistencia y evaluación, contenidas en unas plantillas que deben llenarse periódicamente por los docentes de forma justificada y que alimente el registro escolar del estudiante, para finalizar se tiene la plantilla de convivencia que atiende un importante compromiso definido por la institución educativa.

Con esta caracterización se muestran los elementos significativos del plan de aula, los cuales se acogieron y plasmaron de la mejor manera en el libro “Apoyo a la labor docente”, utilizado actualmente en varias escuelas del departamento del Atlántico.

- Limitaciones: Por no existir una directriz institucional, los docentes y directivos no llevan un plan de aula acorde con sus necesidades, que apoye su labor, por esta razón muchos elaboran su propio plan de aula, presentándose diferentes formas, modelos y métodos en una misma escuela.

Las instituciones tienen que invertir en un plan de aula, sin embargo no lo contemplan en su presupuesto anual y los docentes no lo priorizan como una buena inversión.

La institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza ha venido dotando a sus docentes y directivos con una herramienta como plan de aula, pero su seguimiento y control está siendo complicado por la cantidad y la falta de tiempo en la persona encargada.

Los formatos y plantillas contenidas en el plan de aula “Apoyo a la labor docente” presentan unos espacios que no son suficientes para el llenado de la información.

La manipulación del plan de aula diario trae sus limitaciones, debido a su deterioro, pérdida y olvido de éste en diferentes lugares.

Esta caracterización de las limitaciones del plan de aula en la institución en mención ha servido para mejorar la herramienta y pensar en avanzar tecnológicamente.

4.2. Utilización de las TIC para el mejoramiento del PEA en su forma organizacional.

Los adelantos científicos y tecnológicos con la globalización mundial están exigiendo un mejoramiento en el PEA en donde se hace necesario integrar las TIC.

En un estudio publicado por Iriarte y Ordoñez (2014) se encuentra que el Banco Mundial (sf) y la UNESCO (2013), manifiestan la necesidad de una serie de competencias digitales o TIC para estudiantes y docentes, como mecanismo para el desarrollo de los países, de igual forma reconocen la importancia de integrar eficazmente las TIC a los procesos de enseñanza, para la construcción de una Sociedad del Conocimiento que favorezca la Educación de calidad. Ante los preceptos emitidos se presentan la conceptualización teórica de TIC:

“Para la UNESCO las Tecnologías de la Información y Comunicación son un factor de vital importancia en la transformación de la nueva economía global y en los rápidos cambios que están tomando lugar en la sociedad (Eugveni 2004, p. 16)”. (García, 2011: 186).

Este autor identifica que las TIC son un conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (*hardware* y *software*), soporte de información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión de la información de forma rápida y en grandes cantidades (Ferro et al. 2009, 3).

En Colombia la Ley 1341 del 30 de julio de 2009, artículo 6 define TIC como:

“Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (en adelante TIC), son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, vídeo e imágenes”. (MINTIC, 2009: 4).

En una investigación realizada por Lara (2014), anota que la estrategia de política educativa que se diseña con las TIC puede ser pensada como un instrumento para agilizar operaciones que antes se realizaban por medios mecánicos o manuales. En este caso las TIC pueden remplazar procedimientos anteriores. Por ejemplo, la presentación de un trabajo práctico en un procesador de texto, la utilización de una planilla de cálculo para reunir información estadística.

Con lo anterior se puede ratificar que la utilización de las TIC sirve para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y por otro lado esta misma herramienta como software virtual sirve para organizar el plan de aula y llevar un mejor control de esta.

Por otra parte, con la formulación del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) para la Región Caribe, el Plan Nacional Sectorial de Educación Uribia (Guajira), 17 de noviembre de 2010 en su ítem (g), con el uso pedagógico de las tecnologías de la Información y la comunicación TIC, queda establecido que son fundamentales para integrarse de manera efectiva a las dinámicas que imponen la creciente globalización y avanzar en competitividad.

Es así que en Colombia el uso de las TIC ha tomado especial atención a la medida que fue creado el Ministerio De Las TIC (MinTIC) y se decreta la ley que regula el uso de esta, impulsando además al sistema educativo en su desarrollo y al mejoramiento del PEA con el debido cumplimiento de la normatividad vigente.

5. Análisis para la incorporación de un Plan de Aula Virtual

En una entrevista preliminar realizada a la rectora Mg. Yolanda Peñaloza y a la docente Mg. Carmen Granados, de la Institución Pánfilo Cantillo Mendoza de Campo de la Cruz, se pudo establecer que antes del año 2005 la institución presentaba una desorganización total, no había ninguna constancia y mucho menos archivos que guiaran a la Institución, lo que tenían como Proyecto Educativo Institucional (PEI) era un libro obsoleto de fotografías y con muy poco contenido, no habían listados, tampoco diseños de boletines y nada que contemplará algún tipo de organización académica. Por tal razón se dan a la tarea de ir organizando poco a poco la Institución, durante casi dos años, además de la creación de un plan de aula al que le dieron el nombre de "Apoyo a la labor docente", entonces han venido trabajando desde el año 2008 con esta herramienta, pero esta presenta algunas limitaciones o insuficiencias.

De esta manera se analiza una problemática que inspira a realizar la investigación, conduciendo posteriormente al diseño de una encuesta diagnóstica, la cual se le aplica a los docentes y directivos de la escuela, obteniendo una información que se procesa en el programa *SurveyMonkey*, en donde se muestran aspectos relevantes que se deben considerar para resolver la problemática de la institución.

5.1. Situación real de la utilización y seguimiento del plan de aula como apoyo al PEA, en la institución educativa

En encuesta diagnóstica aplicada a la muestra (tres directivos y veintisiete docentes) mediante un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas se puede apreciar la situación real de la utilización y seguimiento del plan de aula como apoyo al PEA, en la institución educativa.

Este instrumento fue pensado e inspirado, precisamente para determinar la realidad ¿con qué? y ¿cómo se lleva? el plan de aula en la institución, es así que se formulan catorce ítems con sus respectivas opciones a escoger:

Figura 1. Encuesta diagnóstica

ENCUESTA

Fecha: _____

Respetados docentes y directivos, como parte de la tesis de Maestría en Educación, se está realizando una consulta para determinar su percepción sobre el plan de aula, por lo que se le agradece de antemano toda su colaboración al darnos a conocer su valiosa opinión sobre los aspectos que se consultan en la encuesta, aclarándose que no hay respuestas correctas e incorrectas y que todas son válidas.

Por favor, coloque una equis (X) en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación indicando su relación con la institución educativa:

Docente Directivo

Indicaciones:
Por favor lea cada uno de los puntos o preguntas y marque al lado derecho con una equis (X) el ítem que corresponda según su criterio y para la pregunta que necesita anotar su respuesta por favor utilice el espacio subrayado.

- ¿Usted utiliza alguna herramienta como plan de aula para el proceso de enseñanza aprendizaje?
 - Si
 - No
- ¿Con qué frecuencia utiliza el plan de aula para el proceso de enseñanza y aprendizaje?
 - Una vez a la semana
 - Dos veces a la semana
 - Tres veces a la semana
 - Toda la semana
 - Otra frecuencia Cuál: _____
- ¿Cuál herramienta utiliza usted como plan de aula?
 - Libro apoyo a la labor docente
 - Plan de aulas de editoriales
 - Formatos para plan de aula
 - Ninguna
 - Otras Cuál: _____
- ¿Cómo le parece la herramienta utilizada para la planeación de aula?
 - Excelente
 - Buena
 - Regular
 - Mala
- ¿Que docentes utilizan la misma herramienta para la planeación de aula?
 - Todos
 - Muchos, más de 15
 - Pocos, menos de 15
 - Ninguna
- ¿Cómo ha sido el resultado con la aplicación del plan de aula utilizado por usted?
 - Excelente
 - Buena
 - Regular
 - Mala
- La implementación del plan de aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje en su institución es:
 - Excelente
 - Buena
 - Regular
 - Mala
- ¿Cómo considera la utilización del plan de aula en su institución?
 - Excelente
 - Buena
 - Regular
 - Mala
- ¿Considera que el plan de aula de su institución tiene limitaciones?
 - Si
 - No
 - No sé

10. Según su criterio, mencione las limitaciones que tiene la herramienta utilizada para su plan de aula.

11. ¿Con qué frecuencia se realiza el seguimiento al plan de aula en su institución?

- Inicio de cada periodo
- Final de cada Periodo
- Continuamente en cada periodo
- Mensualmente para cada periodo
- Ninguna vez
- Otra frecuencia Cuál: _____

12. ¿Quién realiza el seguimiento al plan de aula en su institución?

- Rector
- Coordinador
- Jefe de área
- Supervisores
- Ninguno

13. ¿Usted ha recibido alguna capacitación sobre TIC?

- Si
- No

14. Considera que el plan de aula "Apoyo a Labor Docente" se puede mejorar con:

- Implementación de un Software educativo
- Actualización de formatos del libro
- Subido a un blog
- Página web de la institución
- Pasado a Flash
- Otra variante Cuál: _____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Fuente: Elaborado por los autores.

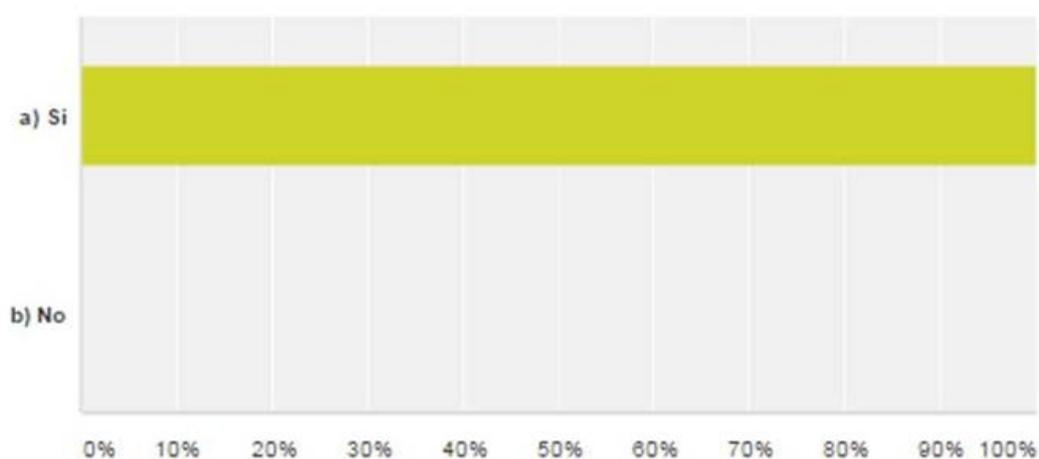
5.2. Análisis y discusión de los resultados de las encuestas realizadas a los directivos y docentes de la institución educativa

El procesamiento de la información, realizado con el programa *SurveyMonkey*, presenta unos resultados interesantes, los cuales marcan la pauta para la investigación, entre los datos más relevantes se tienen:

Figura 2. Resultado encuesta item.1.

¿Usted utiliza alguna herramienta como plan de aula para el proceso de enseñanza aprendizaje?

Respondido: 27 Omitido: 0



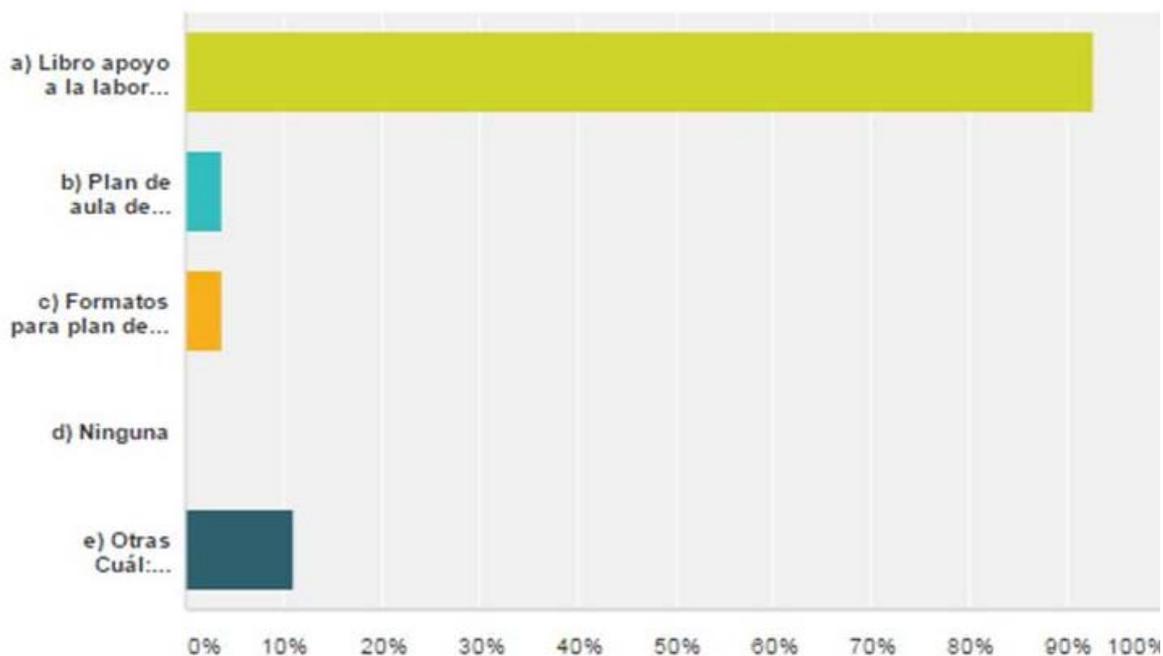
Opciones de respuesta	Respuestas
a) Si	100,00% 27
b) No	0,00% 0
Total	27

Fuente: Elaborado por los autores.

En la institución educativa el 100% de los docentes y directivos utilizan un plan de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Figura 3. Resultado encuesta item.3.
¿Cuál herramienta utiliza usted como plan de aula?

Respondido: 27 Omitido: 0



Opciones de respuesta	Respuestas
▼ a) Libro apoyo a la labor docente	92,59% 25
▼ b) Plan de aula de editorailes	3,70% 1
▼ c) Formatos para plan de aula	3,70% 1
▼ d) Ninguna	0,00% 0
▼ e) Otras Cuál: _____	11,11% 3
Total de encuestados: 27	

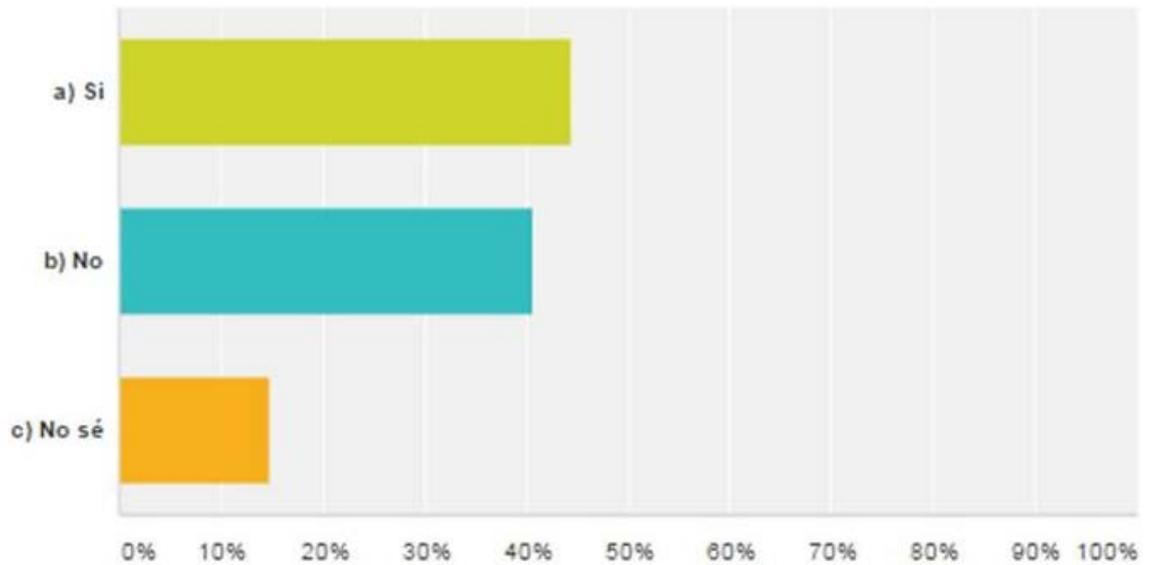
Fuente: Elaborado por los autores.

El 92,59% trabajan con el libro apoyo a la labor docente, el cual es llevado durante toda la semana por el (55,56%) y el 74,07% la destacan como una buena herramienta para la planeación en el aula.

Figura 4. Resultado encuesta item.9.

¿Considera que el plan de aula de su institución tiene limitaciones?

Respondido: 27 Omitido: 0



Opciones de respuesta	Respuestas
▼ a) Si	44,44% 12
▼ b) No	40,74% 11
▼ c) No sé	14,81% 4
Total	27

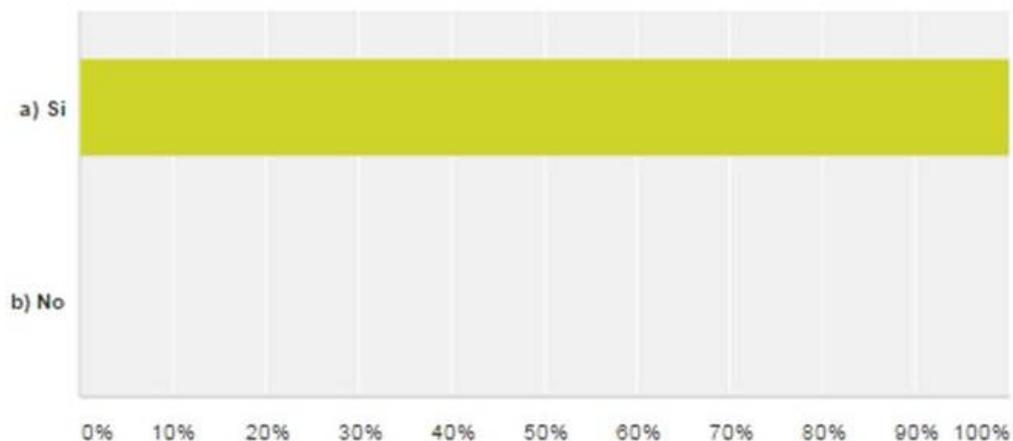
Fuente: Elaborado por los autores.

El 44,44% consideran que esta tiene limitaciones, como son: falta de formatos para la planeación de aula, los espacios para escribir en los formatos son reducidos, desactualización del observador del estudiante, los formatos para listado de estudiante no son acordes con los grados asignados al docente, todos los años se llena lo mismo y son muchos datos, no existe retroalimentación de lo que se realiza en el libro, dificultad con los formatos de notas, falta de seguimiento, etc.

Figura 5. Resultado encuesta item.13.

¿Usted ha recibido alguna capacitación sobre TIC?

Respondido: 27 Omitido: 0



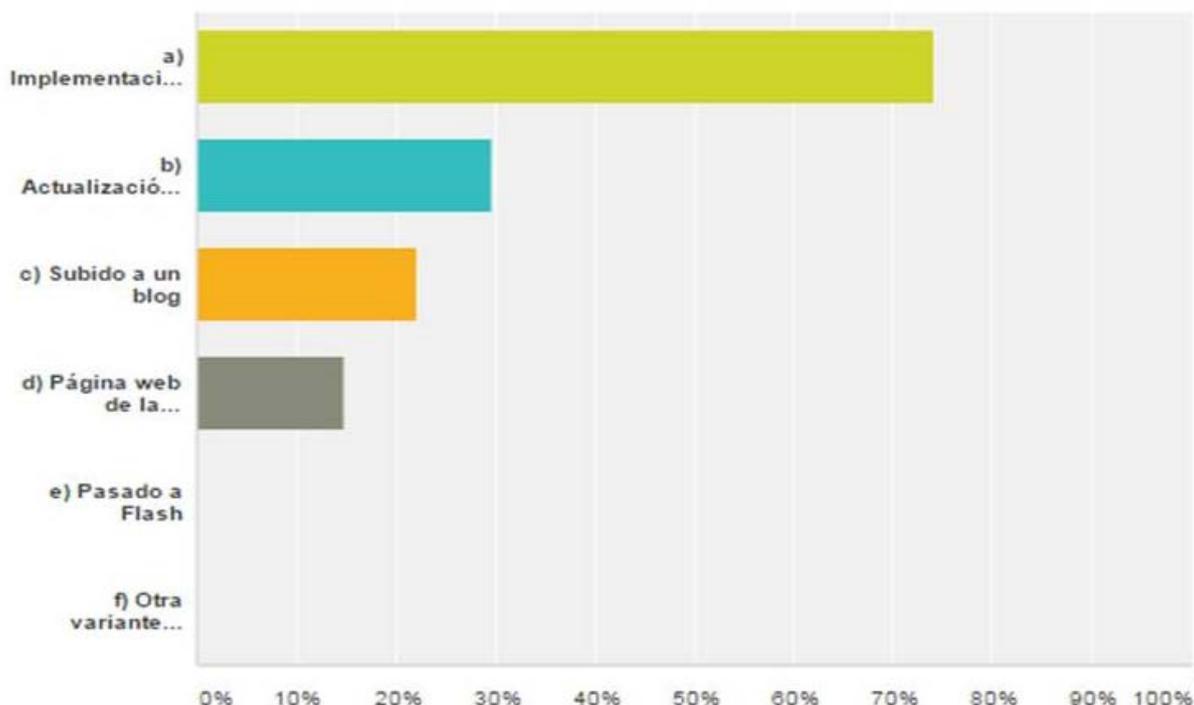
Opciones de respuesta	Respuestas
a) Si	100,00% 27
b) No	0,00% 0
Total	27

Fuente: Elaborado por los autores.

Se observa que todos los docentes (100%) han recibido capacitación en Tecnología de la Información y comunicación (TIC).

Figura 6. Resultado encuesta pregunta.14.
Considera que el plan de aula "Apoyo a la Labor Docente" se puede mejorar con:

Respondido: 27 Omitido: 0



Opciones de respuesta	Respuestas
▼ a) Implementación de un software educativo	74,07% 20
▼ b) Actualización de formatos del libro	29,63% 8
▼ c) Subido a un blog	22,22% 6
▼ d) Página web de la institución	14,81% 4
▼ e) Pasado a Flash	0,00% 0
▼ f) Otra variante Cuál: _____	0,00% 0
Total de encuestados: 27	

Fuente: Elaborado por los autores.

La última grafica muestra que 74,07% considera que el plan de aula "Apoyo A La Labor Docente" se mejoraría con la implementación de un software educativo.

6. Plan de Aula Virtual como apoyo a la forma organizacional del proceso de enseñanza aprendizaje.

Realizado todo un análisis que partió desde una entrevista preliminar y hecho el diagnostico con la encuesta aplicada de preguntas abiertas y cerradas se puede apuntar a la solución de la problemática

existente mediante una herramienta virtual que apoye el PEA. Para esto se requiere analizar los requerimientos necesarios para el desarrollo de la propuesta de un plan de aula virtual, el cual tendría un diseño didáctico que ayudaría posteriormente a incorporarlo en la organización y planeación de los docentes de la Institución, finalmente por intermedio del criterio de usuario se obtiene la validación y confiabilidad de la propuesta como apoyo a la forma organizacional del proceso de enseñanza aprendizaje en la institución educativa.

6.1. Requerimientos para el desarrollo de un Plan de Aula Virtual como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en la institución educativa.

Siguiendo los lineamientos del MEN, las secciones y temas del libro “Apoyo a la labor docente” se trazan los requerimientos para el desarrollo de un plan de aula virtual como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en la institución educativa. Primordialmente se construye una base de datos que contiene las secciones y temas de la cartilla que se alude, con su respectiva sustentación y normas.

Figura 7. Secciones y temas plan de aula.

SECCIONES	TEMAS	LEYES O TEORIAS
IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL	Informe Ejecutivo del PEI	LEY 115 de 1994 ARTICULO 73. Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y
	Información Personal	Necesaria para identificar fácilmente la pertenencia del libro.
	Cronograma cultural y académico	Cada establecimiento educativo debe contar un cronograma para el desarrollo de sus actividades, dicho cronograma o listados de actividades deben propender al buen uso del tiempo educativo de los estudiantes.
	Horarios	
	Inventarios	Están incluidos como equipos de dotación institucional, bienes como los instrumentos o ayudas visuales y auditivas, equipos de
	Turnos de disciplina	
	Estadísticas Generales del grado	Las Instituciones Educativas oficiales deben proporcionar anualmente el requerimiento del Departamento Administrativo de Estadística DANE, este compendio de estadísticas educativas tiene por objeto la promoción, difusión y uso de datos cuantitativos de las Instituciones Educativas.
	Cuadro de deserciones	MEN (2003, junio) Cuatro estrategias Contra la repitencia y la deserción, <i>Altablero</i> N° 21. Lograr la permanencia de los niños dentro del sistema educativo es una de las metas que se ha propuesto la Revolución Educativa. Sin embargo, este propósito
	Directorios de docentes y directivos	Los EE deben contar con canales asertivos en materia de comunicación, los docentes deben tener la manera de comunicarse entre ellos y más aún con la comunidad educativa en general, de allí la importancia de crear dos directorios el de los docentes y directivos y el de padres de familia.
	Directorio estudiantil	Los establecimientos educativos deben contar con canales asertivos en materia de comunicación, los docentes deben tener
AGENDA DE SEGUIMIENTO	Observador Y datos del Estudiante por periodos	El observador contiene los datos necesarios para incorporación de los estudiantes al Sistema de Matriculas SIMAT, esto con el fin de agilizar cualquier proceso que sea solicitado desde dicho ente. Además es el seguimiento estudiante por estudiante que realiza el director de grupo periodo por periodo y los vanaces o
	Observador del estudiante en sus dimensiones pedagógicas, comportamentales, familiares, socioeconómicas y Físicas.	Este Item ayuda al maestro para ver como llega o entra el estudiante al grado respectivo y como es entregado al siguiente grado, tiene que ver con todas las dimensiones que afectan al ser.
	Visitas domiciliarias	e implicar a los padres en alcanzar los objetivos de la intervención, conocer el hábitat de la familia, observar las rutinas e interacciones sociales en el entorno natural de ésta, y
	Plan Operativo Anual (POA)	Al comenzar cada año lectivo el docente despues de autoevaluarse debe crear su POA o plan de desarrollo personal y profesional, según la guía 31 del MEN "o. Éste, más que un listado de tareas por cumplir, debe concebirse como elemento para la reflexión que permita al docente o directivo docente valorar permanentemente los desafíos que debe enfrentar para mejorar su labor". Además este plan operativo anual debe
PLANEACIÓN DOCENTE	Modelo Plan de Clases (Estudio de clase)	"Clase" que fue una experiencia traída a Colombia desde Japón por ser uno de los países con mejor rendimiento académico en pruebas internacionales, fue puesta a prueba en Colombia en el año 2006-2010 dando buenos resultados en su aparte de planeación.
	Planeación de Asignatura	de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.
	Parcelador	
	Proyectos Pedagógicos	PEDAGOGICOS. El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos,
ASISTENCIA Y EVALUACIÓN	Planillas de asistencia	Hoy en día los maestros se enfrentan a un flagelo que atañe más, a las poblaciones menos favorecidas como lo es la inasistencia de los estudiantes, vemos como los niños que se
	Planillas de Evaluación	DECRETO 1290 ARTÍCULO 16. Registro escolar. Los establecimientos educativos deben llevar un registro actualizado de los estudiantes que contenga, además de los datos de identificación personal, el informe de valoración
	Planillas de Convivencia	DECRETO 1290 ARTÍCULO 13. Deberes del estudiante. El estudiante, para el mejor desarrollo de su proceso formativo, debe: 1. Cumplir con los compromisos académicos y de convivencia definidos por el

Fuente: Elaborado por los autores.

Teniendo las secciones y temas se recomienda un desarrollo prototipo de un software para la planeación del aula como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje migrado en plataforma web que soporte la alimentación de la información para tres roles (directivo, director de grupo y docente).

6.2. Mapa de Contenidos y Navegación.

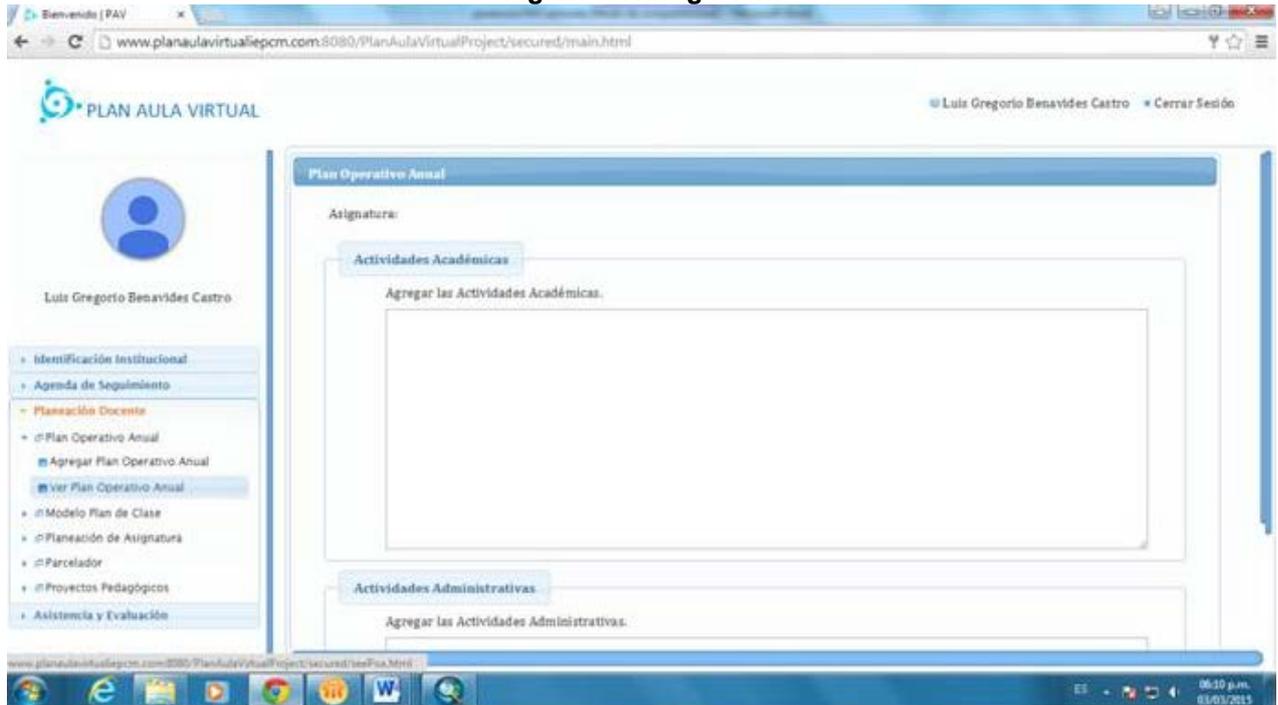
Dado los requerimientos necesarios para el desarrollo del plan de aula virtual se presentan el mapa de contenido y navegación.

Figura 8. Mapa de contenido.

A. ACCESO	A.1. INTERNET	A.1.1. Plataforma Web
	A.2. LOGIN (USUARIO Y CONTRAS	A.2.1. Usuario y Contraseña
B. MENÚ	B.1. IDENTIFICACIÓN INSTITUCION	B.1.1. Información Institucional
		B.1.2. Organigrama
		B.1.3. Misión y Visión
		B.1.4. Perfil de nuestros estudiantes
		B.1.5. Gobierno Escolar
		B.1.6. Cronograma
		B.1.7. Horario de Clase
		B.1.8. Directorio Docente y Directivo
	B.2. AGENDA DE SEGUIMIENTO	B.2.1. Mis Asignaturas
	B.3. PLANEACIÓN DOCENTE	B.3.1. Plan Operativo Anual
		B.3.2. Modelo Plan de Clase
		B.3.3. Planeación de Asignatura
		B.3.4. Parcelador
B.3.5. Proyectos pedagógicos		
B.4. ASISTENCIA Y EVALUACIÓN	B.4.1. Asistencia	
	B.4.2. Calificaciones	
C. BASE DE DATOS	C.1. ALMACENAMIENTO	C.1.1. Almacenamiento de informaci
	C.2. EXPORTACIÓN	C.2.1. Exportación de la base de dat

Fuente: Elaborado por los autores.

Figura 9. Navegación.



Fuente: Elaborado por los autores.

6.3. Valoración del Plan de Aula Virtual como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en la institución educativa mediante el criterio de usuarios.

Contando con el desarrollo del plan de aula virtual y subido a la web, después de una serie de prueba se procede a incorporarlo en la institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, en donde se le presenta una guía e inducción a los docentes y mediante el criterio de usuario, usando el método Delphi, se obtiene una valoración que se muestra a continuación:

Figura 10. Valoración criterio de usuario. Método Delphi.

FASES DEL PROCESO	SECCIONES	COMPONENTES	ACCIONES	MR	BR	R	PK	NR	
A. ACCESO	A.1. INTERNET	A.1.1. Plataforma Web	A.1.1.1. En la institución educativa se accede vía web y desde cualquier lugar al plan de aula	SI	-	-	-	-	
	A.2. LOGIN (USUARIO Y CONTRASEÑA)	A.2.1. Usuario y Contraseña	A.2.1.1. El Plan de aula virtual presenta un ambiente de fácil acceso con la asignación de usuario y contraseña	SI	-	-	-	-	
B. MENÚ	B.1. IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL	B.1.1. Información Institucional	B.1.1.1. La institución educativa con el plan de aula virtual proporciona la información Institucional necesaria que se debe conocer	SI	-	-	-	-	
		B.1.2. Organigrama	B.1.2.1. El organigrama que se inserta mediante la selección de un archivo tipo imagen, representa la estructura organizacional de la institución	SI	-	-	-	-	
		B.1.3. Misión y Visión	B.1.3.1. La misión y visión institucional se editan con cuadro de texto para mostrar el horizonte de la institución acorde al PEI	-	SI	-	-	-	
		B.1.4. Perfil de nuestros estudiantes	B.1.4.1. La institución educativa describe el perfil del estudiante que quiere formar teniendo en cuenta el objetivo del PEI	-	SI	-	-	-	
		B.1.5. Gobierno Escolar	B.1.5.1. Se introduce el gobierno escolar que garantiza la participación de la comunidad educativa establecida en la constitución política	-	SI	-	-	-	
		B.1.6. Cronograma	B.1.6.1. Las principales actividades programadas para el año escolar se plasman en el cronograma adjunto	-	SI	-	-	-	
		B.1.7. Horario de Clase	B.1.7.1. Los horarios de clase se asignan y escogen por cursos y docentes	SI	-	-	-	-	
		B.1.8. Directorio Docente y Directivo	B.1.8.1. La información primordial del docente y directivo aparecen	-	SI	-	-	-	
	B.2. AGENDA DE SEGUIMIENTO	B.2.1. Observador del Estudiante	B.2.1.1. Los datos necesarios de los estudiantes registrados en el SIMAT se observan realizando filtros por curso y seleccionando el deseado para control y seguimiento	SI	-	-	-	-	
	B.3. PLANEACIÓN DOCENTE	B.3.1. Plan Operativo Anual	B.3.1.1. El plan operativo anual visualiza las competencias funcionales de los docentes en su gestión académica, administrativa y comunitaria	SI	-	-	-	-	
		B.3.2. Modelo Plan de Clase	B.3.2.1. La ficha del modelo plan de clase verifica que se cumpla con el desarrollo de cada unidad didáctica	-	SI	-	-	-	
		B.3.3. Planeación de Asignatura	B.3.3.1. los planes de estudios estructurados con sus respectivas asignaturas reflejan la planeación docente	SI	-	-	-	-	
		B.3.4. Parcelador	B.3.4.1. A los temas y actividades de clases se le realiza seguimiento para mejorar el desarrollo de la asignatura	SI	-	-	-	-	
		B.3.5. Proyectos pedagógicos	B.3.5.1. En los proyectos pedagógicos se precisan las competencias y	-	SI	-	-	-	
	B.4. ASISTENCIA Y EVALUACIÓN	B.4.1. Asistencia	B.4.1.1. Las planillas contienen los registros de asistencias de los estudiantes por curso en sus respectivas asignaturas	-	SI	-	-	-	
		B.4.2. Calificaciones	B.4.2.1. Las calificaciones obtenidas por los estudiantes se evidencian en las planillas de evaluación filtradas por asignaturas	SI	-	-	-	-	
	B.5. ASIGNACIÓN Y CONFIGURACIÓN	B.5.1. Acceso a usuarios	B.5.1.1. Los usuarios del plan de aula virtual se crean dando los nombres, contraseña y rol para el respectivo acceso a la plataforma	SI	-	-	-	-	
		B.5.2. Asignación de Inventario al Docente	B.5.2.1. La institución educativa entrega el inventario al docente como control de los elementos y materiales educativos	SI	-	-	-	-	
		B.5.3. Cursos	B.5.3.1. Todos los cursos se ingresan y reparten a docentes para su dirección	-	SI	-	-	-	
		B.5.4. Asignaturas	B.5.4.1. Cada asignatura se le encarga a un docente y se asocia a un curso predeterminado	SI	-	-	-	-	
		B.5.5. Elementos de Inventario	B.5.5.1. Los elementos y materiales educativos perteneciente a la institución educativa se listan para el control, disponibilidad y estado	-	SI	-	-	-	
	C. BASE DE DATOS	C.1. MIGRACIÓN	C.1.1. Almacenamiento de información	C.1.1.1. El almacenamiento de la información en plataforma web garantiza tener a la mano una base de datos manejable para control y	-	SI	-	-	-
		C.2. EXPORTACIÓN	C.2.1. Exportación de la base de datos	C.2.1.1. Exportar la base de datos permite interactuar y cruzar la información institucional con otros softwares	-	SI	-	-	-

Fuente: Elaborado por los autores.

Se observa que la valoración está dada entre BR: bastante relevante y MR: muy relevante, esto significa que los usuarios validan y confían en la herramienta como apoyo al PEA.

7. Conclusiones

Este trabajo de investigación es de trascendental importancia para el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza, en donde se evidenció con la encuesta diagnóstica una problemática en la organización y planeación de aula, la cual repercute directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje especialmente la categoría "forma organizacional".

De acuerdo a lo arrojado en la encuesta se viabiliza una posible solución a la hipótesis planteada con el plan de aula virtual como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en la Institución Educativa Pánfilo Cantillo Mendoza.

Atendiendo las directrices del MEN con respecto a la implementación y uso de las TIC en las instituciones educativas del estado, el plan de aula virtual apoyaría al proceso de enseñanza aprendizaje, favoreciendo la capacidad de planeación y organización de los docentes en la Institución Educativa.

El plan de aula virtual incorporado se encuentra disponible para su utilización y debido control en www.planaulavirtualiepcm.com

Referencias

- Álvarez, R. (1997). *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana, Cuba: Academia.
- Buitrago, L. Torres, L. & Hernández, R. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Casique, E. (2011). *Software educativo para la enseñanza de la historia del trabajo social*. Venezuela: Universidad de Oriente.
- Castro, B. (2007). *Análisis organizacional desde la teoría general de sistema*. Chile: Universidad de la Serena.
- Centro de estudio para el perfeccionamiento de la educación, Universidad de la Habana. (s.f.). *Fundamentos teóricos metodológicos del proceso enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de <http://karin.fq.uh.cu/~cnv1/qf/Pedagogia%20para%20estudiantes/lec2/lec2.htm>.
- Concepción, M. & Rodríguez, F. (2005). *Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Cuba: Holguín.

- Congreso de la Republica de Colombia. (1994). *Ley 115: Ley General De Educación*. Disponible en:
http://www.mineducacion.gov.co/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Congreso de la Republica de Colombia, MINTIC (2009). *Ley No, 1341 30 de Julio*. Recuperado de
http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3707_documento.pdf.
- García, A (2011). Concepciones sobre uso de las TIC del docente universitario en la práctica pedagógica. *Anuario electrónico de estudio en comunicación social*, 4(2), 182-195. Recuperado de
<http://erevista.saber.ula.ve/index.php/disertaciones/>.
- González, E. (2013). *El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Granados, C. & Peñaloza, Y. (2013). *Apoyo a la Labor Docente*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Guzmán, A., & Calderón, M. (2004). *Orientaciones didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje*. Santo Domingo: Amigo del Hogar. Recuperado de:
<http://inabima.gob.do/descargas/bibliotecaFAIL/Pedagogia/Ana%20D.%20Guzman%20et%20al%20-%20Orietaciones%20didacticas%20para%20el%20proceso%20ensenanza-aprendizaje.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México D.F.: McGraw Hill Interamericana.
- Iriarte, F. & Ordoñez, M. (2014). Desarrollo de una propuesta de intervención educativa para el fortalecimiento del uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en instituciones educativas oficiales de la región Caribe colombiana. En E. Said & M. Gertrudix (Eds), *VII Simposio Las Sociedades Ante el Reto Digital*, España: Icono14.
- Lara, J. (2014). Gestión de la innovación en TIC en las instituciones educativas oficiales en el distrito de Cartagena. En E. Said & M. Gertrudix (Eds), *VII Simposio Las Sociedades Ante el Reto Digital*, España: Icono14.
- López (2002). *Planeación y Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Manual del Docente*. Bogotá: Editorial Trillas.
- López, M. (2002). *Planeación y Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Manual del Docente*. Bogotá, Colombia: Trillas.
- Mestre, U., Fuentes, H. y Alvarez, I. (2004). Didáctica como ciencia: una necesidad de la educación superior en nuestros tiempos. *Praxis Educativa*, 8, 18-23.
- Seijo, B., Iglesias, N., Hernández, M. & Hidalgo, C. (2010). Métodos y formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus potencialidades educativas. *Humanidades Médicas*, 10(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000200009&lng=es&nrm=iso.
- Schmidt, S. (2006). Planificación de clases de una asignatura. Seminario taller. INACAP

ESTUDIO SOBRE LOS ESTILOS DE RELACIONES INTERPERSONALES QUE EMERGEN DEL CIBERBULLYING EN EL COLEGIO VILLA RICA: APROXIMACIÓN A PARTIR DE LA TEORÍA DE FACETAS

Orfi Yineth Delgado Santamaría

Docente SED Bogotá

Email: oyds1404@hotmail.com

1. Introducción

Los adolescentes comunican de múltiples formas su identidad, sus expresiones, su sentir y sus diferencias, de tal manera que se hacen notar en sus cambios corporales(piercing, tatuajes, etc.), vestuario, lenguaje incluyendo lo que para ellos está de moda; en este caso es la tecnología y sus referentes como lo son las redes sociales, donde este nuevo escenario de interacción, les permite asumir un rol determinante entre ellos, comunicándose a través de estos medios, explorando otras habilidades, otros roles y encontrando la autonomía que en lo presencial no es igual para informar y contactar con su círculo social.

En esta población escolar, se observan a diario, diferentes formas de comunicación desde sus acontecimientos y problemáticas personales, familiares y particulares(escolares), que en ocasiones se ven alteradas por conductas disímiles entre unos y otros, desconociendo a su compañero como la persona que también tiene su propia historia y sentir, aflorando sentimientos o actitudes de egoísmo, de opresión, dominación y reduccionismo del otro, sin medir que le afecte o que lo apruebe, ni las posibles consecuencias. De acuerdo con esto, las representaciones y significaciones que hacen de su sentir, se reflejan en algunos episodios de agresividad entre ellos mismos.

Actualmente, se reconocen muchas de las ventajas de la incursión de la tecnología en la vida de los adolescentes, arrojando resultados de favorabilidad, como el manejo espacial y visual a partir de los videojuegos, la influencia del computador en el rendimiento escolar, además de la oportuna experiencia en el uso del internet para la búsqueda de información, y apoyo en su formación, que provoca cambios importantes en la forma de aprender, de “enseñar” y de comunicarse (Chacón, 2004).

Sin embargo, también auxilia riesgos derivados de la masiva presencia de estas tecnologías en la vida de los jóvenes: en primera instancia está la preocupación del exceso de tiempo dedicado a diario para el uso de estos artefactos, y en segunda instancia la variedad de posibilidades y servicios atrayentes para los menores, conjugado con la rapidez, la inmediatez, la disponibilidad, la intensidad y hasta la oportunidad del anonimato y así vivir “intensamente”, explorando terrenos desconocidos, protegiendo en ocasiones su identidad y ampliando así sus interacciones juveniles.

Estos medios también les permiten a los adolescentes, contactar personas, convocar y participar en eventos, expresar sus sentimientos, compartir sus gustos y otros tantos intereses comunes. Pero detrás de estos comunicados se puede entrever que también disfrazan otros “vacíos” emocionales, sentimentales y personales como son la sensación de abandono, frustración, soledad, exclusión y la baja autoestima que se desprende de las relaciones familiares; conllevándolos a plantear o proponer en ocasiones de forma intangible la aceptación entre, desde y para sus semejantes(Echeburúa & Corral, 2010).

De ahí la confluencia del papel transformador de las TIC en las comunicaciones juveniles, y su relevancia a partir de estos medios, siempre que los adolescentes propenden para su existencia la motivación, el interactuar y la curiosidad propia de su edad, construyendo y reinventando nuevas características de identidad, otros esquemas de intersubjetividad en este escenario virtual y al respecto de cómo se ve frente a los otros y cómo lo ven los demás.

De esta interacción, también se derivan confrontaciones, ataques y diferencias como en la presencialidad, superando en ocasiones los episodios agresivos por su duración en la red, por su alcance público y prevaleciendo además la efectividad del anonimato, que los puede llevar a efectuar nuevas formas de acoso, intimidación y daño entre ellos mismos, poniendo en riesgo así la integridad personal de algunos y de otros. Este fenómeno se reconoce como *Cyberbullying*¹ es un tipo de agresión psicológica o forma de acoso en la que se usa teléfono celular, Internet y/o redes sociales para publicar mensajes o imágenes que perjudiquen, molesten o insulten a otra persona (MINTIC), afectando así su tranquilidad, su autoestima, su emocionalidad y su proyección social que en ocasiones tiene consecuencias adversas.

En un estudio hecho España, por la Dra. Maite Garaigordobil², las cibervíctimas advertían de una prevalencia entre un 10% y un 1,3% de victimización en las 15 conductas evaluadas, y las más prevalentes fueron: robo de contraseña (10%), recibir llamadas anónimas para asustarle (9,8%), recibir mensajes ofensivos-insultantes (8,8%), y ser objeto de difamación-rumores (8,8%). Los ciberagresores comunican de una prevalencia entre un 6,4% y un 1,1%, y las conductas que dicen haber perpetrado más fueron: hacer llamadas anónimas para asustar-aterorizar (6,4%), enviar mensajes ofensivos-insultantes (5,2%), robar la contraseña (4,5%), hacer llamadas ofensivas-insultantes (3,4%). Un 6,4% dice padecer un elevado número de conductas de cyberbullying (victimización severa = percentiles 95-99). Durante el último año, un 16,3% no había estado implicado de ningún modo (víctima, agresor, observador) en situaciones de bullying presencial, mientras que en cyberbullying fue un 30,2%. Según la Doctora, estos resultados sugieren la necesidad de implementar intervenciones para disminuir la conducta violenta entre iguales.

¹ Informe del periodista Juan Diego Alvira, Canal Caracol el día 11 de agosto de 2014 – David Cortejoso, Psicólogo de España, Periódico El Demócrata de México 14 de marzo de 2014.

² Año 2013 -País Vasco- 3.026 participantes, adolescentes de 12 a 18 años.

En Colombia también, según cifras reveladas por la Organización de Naciones Unidas (ONU) ³ el 55 % de los jóvenes han sido víctimas de ciberacoso. En un estudio ⁴ de seguridad informática, el 24 por ciento de los encuestados no saben cómo actuar, aun muchos prefieren callar por temor al ridículo. Y otro estudio 'La pantalla y los adolescentes en 2014' ⁵ realizado por la compañía de software McAfee en cinco países, incluido Colombia, el 87 por ciento de los jóvenes han presenciado el ciberacoso, lo que representa un crecimiento del 300 por ciento con relación a la encuesta realizada en 2013. La investigación también reveló que el 24 por ciento de los adolescentes no saben qué hacer si son hostigados o intimidados en línea.

Por otro lado, en los últimos dos años, a través del portal Web 'Te protejo', una estrategia liderada por la Red de Padres y Madres (PaPaz) y apoyada por Mintic y el ICBF, ha registrado 337 denuncias por intimidación virtual y 191 por ciberacoso. Según Carolina Piñeros, directora de REDPAPAZ, uno de los problemas es que los menores no tienen mucha confianza para hablar de estos temas, y a los jóvenes hay que darles capacitación para que prevengan el ciberacoso y el ciberbullying. También expresó, que el ciberacoso tiene repercusiones fuertes en la identidad de los jóvenes y por eso hacen un llamado a ser buenos ciudadanos digitales, solicitándole además a los padres de familia que extiendan los cuidados con sus hijos de lo real a lo virtual.

En el Colegio ⁶, los estudiantes prescriben que el uso más frecuente que le dan a la tecnología a diario, es en Internet porque les sirve para hacer tareas, realizar consultas, para jugar, escuchar música, para investigar y un pequeño número dice que aprende o ve pornografía, pero la cifra que si es contundente, es que el uso habitual que le dan a estas tecnologías, es para comunicarse con otros y participar en redes sociales. En cuanto a estas redes, los escolares comparten que la cantidad de amigos en la red social que un estudiante puede llegar a tener fácilmente supera los 600 contactos, percibiendo así popularidad, admiración y aceptación. Igualmente, este año se han evidenciado casos más frecuentes pero aislados de *Ciberbullying*, destacando que este es un flagelo que cada vez está más cerca, que convive entre los escolares, pero que además es silencioso y cada vez agrede a más estudiantes y que no se había hecho visible porque sobrevenía como burlarse, desquitarse o cobrarle alguna ofensa a un compañero, pero sin duda el *Ciberbullying* es la forma actual que adquiere el viejo fenómeno de acoso entre iguales, pero atravesado por el impacto de las TIC.

Con lo anterior, el Colegio Villa Rica IED, en el contexto bogotano, no es ajeno a estas prácticas del *Ciberbullying*, por lo que esta investigación busca evidenciar que el ciberespacio actualmente es la extensión del universo social de los adolescentes para mantener y ampliar su red social existente, ofreciendo nuevas oportunidades en el campo de la comunicación; pero a su vez, la ausencia de códigos sociales, contextuales y afectivos acentúa que los estudiantes sean en ocasiones menos sensibles y así tener menos remordimientos por los tipos de comportamientos (Navarro y Yubero, 2012) e inhabilidades sociales que exhiben, practican o evidencian en la red. Los factores de riesgo de este fenómeno,

³ MNTIC Colombia

⁴ El ciberacoso se triplica entre los jóvenes.

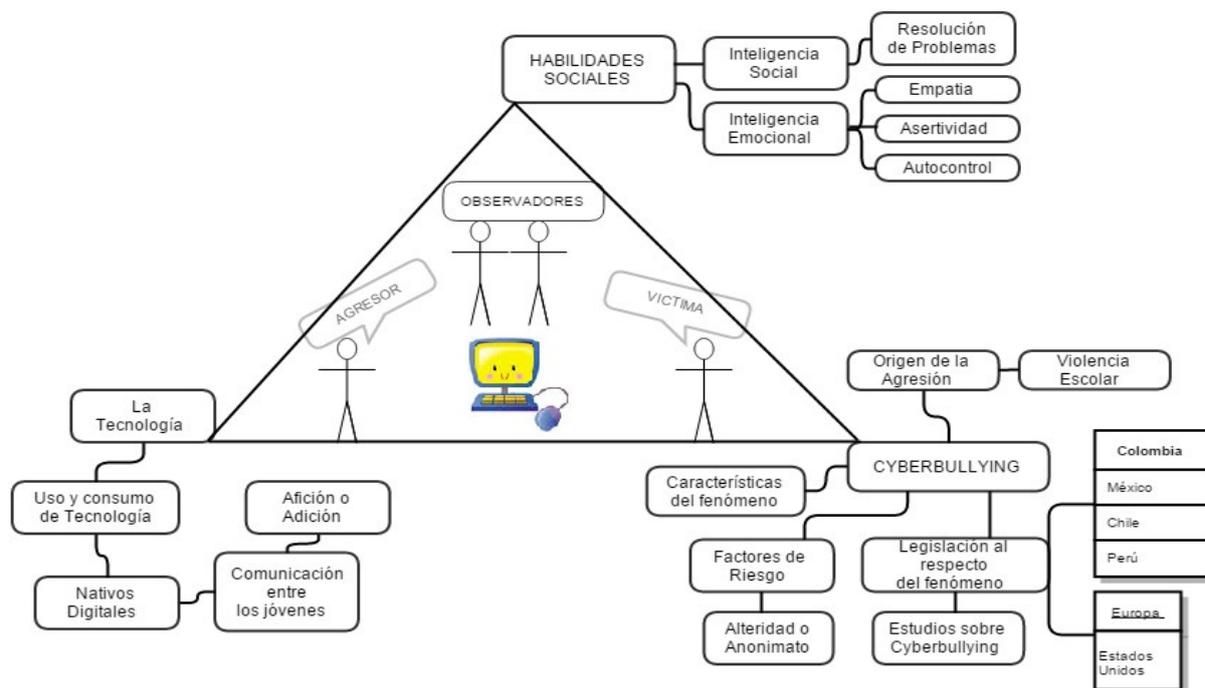
⁵ En total fueron entrevistados 2.250 jóvenes, en cuatro grupos etarios entre los 8 y los 21 años.

⁶ Estudio llevado a cabo en el mes de febrero 2014 por el departamento de Orientación y el Departamento de Tecnología, con el fin de caracterizar la población por ciclos, cada cinco años; reposa en la biblioteca y fue publicado en el periódico escolar - CIBERCIUDADANO INFORMATIVO VILLA RICA- 15 de marzo de 2014.

aumentan la probabilidad de que este evento se presente, pero si estos factores de riesgo no se exteriorizan, estos comportamientos podrían no tener lugar o tendrían a un menor riesgo de aparecer. Varios estudios⁷ han demostrado, que hablar sobre ciberbullying, tanto de riesgos individuales como sociales o relacionales, desempeña un papel fundamental para prevenirlo (Figura 1).

Considerando lo anterior, surge la siguiente pregunta que orientara la investigación ¿De qué manera, se configuran los estilos de relaciones interpersonales que contribuyen a prevenir o minimizar la ocurrencia de situaciones de violencia interpersonal relativos al uso que hacen los escolares de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Colegio Villa Rica?

Figura 1. Estado del Arte



Fuente: Elaborado por los autores.

2. Justificación

Esta investigación se avista a la luz de los estudios como: *Cyberbullying*⁸: Prevalencia y características de un nuevo tipo de *Bullying* indirecto; Acoso y ciberacoso⁹: factores de personalidad y de contexto entre

⁷ Chisholm J. F. (2006); Hinduja S. & Patchin J.W. (2008); Kowalski R.M. & Limber S. P. (2007); Li Q. (2006); Mason K.L. (2008); Menesini E. & Nocentini A. (2009); Olweus D. (1999); Slonje R. & Smith P. K. (2008); Strom P. S. & Strom R. D. (2005); Ybarra M. & Mitchell K. (2004); Willard N. (2010).

⁸ Calmaestra, Mora-Merchán y Ortega (2008,2009, 2010,2011).

⁹ García (2013)

iguales; estudio exploratorio y descriptivo del *Ciberbullying*¹⁰; Estudio sobre *Bullying, Ciberbullying*¹¹ y violencia escolar en Chile; Comunicación electrónica y *Ciberbullying*¹² en Colombia; Prevalencia y consecuencias del *Ciberbullying*¹³ y otros tantos serán los que permitirán esta nueva mirada sobre el *Ciberbullying* y sus manifestación en este contexto determinado.

Y como marco legal, contempla la nueva ley 1620 regulada por el decreto 1965 que inicia labores desde el 2013, concediendo a las instituciones un corto tiempo para actualizar las rutas, comités de convivencia y estrategias institucionales, con el fin de contrarrestar este flagelo y otras problemáticas en las que subsisten los menores escolares.

De acuerdo a lo anterior, esta investigación propone el desarrollo de un Plan de Identificación y Prevención de Escenarios del Ciberbullying (PIPEC) acompañada de una Estrategia para la Caracterización de los Estilos de Relaciones Interpersonales y Habilidades Sociales (CERIHS) con el fin de prevenir o minimizar la ocurrencia de situaciones de violencia interpersonal y Ciberbullying.

El PIPEC, se plantea como una técnica para establecer la probabilidad con la que este fenómeno se ha venido dando, la frecuencia, el lugar, la participación, el rol y las escalas de Victimización y de Agresión. De tal manera que se puedan evaluar los estados basales de este tipo de agresión entre escolares, así mismo las conductas de Ciberbullying como son: exclusión, hostigamiento y manipulación, para este caso, la percepción de riesgos en ciberbullying es un planteamiento que pueda medir el alcance, proliferación o riesgo de reincidencia del fenómeno que ya está teniendo lugar. Proponer esta estimación de sucesos de ciberbullying, se refiere como método de evaluación dinámica que considera una serie de factores individuales, contextuales y sociales en una perspectiva temporal, indagando como los diferentes factores interfieren unos con otros en un determinado momento y como estos afectan la conducta antisocial y su manifestación.

Por otra parte se propone una estrategia de CERIHS como alternativa para sensibilizar, establecer protocolos de actuación y desarrollar actividades complementarias con el uso de las nuevas tecnologías, de tal forma que se acentúe la percepción social del estudiante: cómo él se percibe a sí mismo, al igual que, como se percibe interactuando con los demás (Zupiria, 2000). Esta orientación dinámica, no es simplemente identificar y resumir los factores de riesgo presentes en los estudiantes del colegio, su casa o donde usa internet. Aplicar este enfoque, es sobre todo entender que ciertas conductas pueden ser una combinación dinámica de factores individuales, ambientales y sociales que interactúan entre sí en un momento específico y diferente para cada individuo.

Esta investigación busca iniciar con esta estrategia, para que pueda ser compartida, adoptada, difundida y utilizada por instituciones adyacentes y ayudar a desarrollar buenas prácticas para reducir transgresiones, mejorar el bienestar y promover el sentido de pertenencia en los cuidados, para que de esta forma se pueda prevenir futuros casos de violencia entre los escolares, buscando además poner en práctica

¹⁰ García y Jiménez (2010)

¹¹ Ministerio de Educación & VTR (2010)

¹² Cabra y Marciales (2012)

¹³ Garaigordobil (2011)

medidas efectivas para llegar a ser ciudadanos activos y respetuosos, así como menos vulnerables, respecto al uso generalizado de internet y otras formas de comunicación cibernéticas.

3. Objetivos

Establecer los estilos de relaciones interpersonales que advierten factores de riesgo en episodios de *Cyberbullying* y el uso que hacen los escolares de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la formación de la Ciberciudadanía en el Colegio Villa Rica.

3.1. Específicos

- Establecer los factores que proceden comportamientos de *Cyberbullying* desde las acciones comunicativas que establecen los escolares en las redes sociales
- Identificar los estilos de relaciones interpersonales y habilidades sociales que preceden los comportamientos equitativos entre los escolares
- Diseñar un Plan que permita ejecutar acciones tendientes a minimizar los comportamientos violentos que genera el *Cyberbullying* al interior del Colegio Villa Rica para incentivar la Ciberciudadanía

4. Metodología

Investigación de método mixto, a partir de la teoría de facetas se desarrolló la siguiente Frase Mapa (Figura 2):

Figura 2. Frase Mapa

En que medida ()uno de los agentes ()inmerso en una de las tipologías del Cyberbullying () responde a un estilo de las relaciones interpersonales ()



Fuente: Elaborado por los autores.

1. Aplicación de un *instrumento* desarrollado a partir de la teoría de Facetas (Páramo, 2013) para 453 estudiantes hombres y mujeres, entre 11 y 19 años de edad de educación secundaria y media. (Ver Figura No. 3). Los datos se pasaron por el análisis del programa SPSS.

Figura 3. Modelo de preguntas según la Frase Mapa

1	S1A1R2	En una discusión de “Facebook” provoque que los ánimos se calentaran, sin importarme la opinión de los demás, logré lo que me proponía pero después me sentí mal
2	S2A1R2	Envío repetidamente por “Facebook” mensajes – fotos- provocativas o desagradables porque me parece divertido
3	S3A1R2	Participo cuando publicaron un rumor de alguien en “Facebook”, con mensajes ofensivos o chistes crueles y así dañarle su imagen o reputación para desahogarme por lo que me hicieron.
4	S6A1R2	En alguna ocasión disfrace mis verdaderas intenciones y pude sacarle información privada a otra persona en el “Facebook” y pude demostrar que yo puedo controlar la situación y me entero de todo.
20	S8A3R2	Cuando alguien publica imágenes o “memes” de burla hacia alguien, frecuentemente le doy “Me Gusta” para divertirnos y pasárselo a todos los contactos
21	S2A3R3	Cuando estoy en “Facebook”, soy capaz de colocarme en el lugar del otro

		pensando primero que lo hago sentir mal cuando lo agredo o me burlo de él
22	S1A2R3	Cuando me agreden en "Facebook" soy capaz de controlar mis sentimientos y no caer en el juego de devolver las agresiones a los que me ofenden
23	S6A3R3	Soy capaz de expresar mis sentimientos y comprender los sentimientos de los demás en alguna situación de "Facebook"
24	S2A2R3	Soy capaz de enfrentar el miedo, la tristeza y angustia que me producen los comentarios, mensajes y burlas de otros en "Facebook"

Fuente: Elaborado por los autores.

2. *Entrevista* con 36 estudiantes tipo Clasificación Múltiple de Ítems (Páramo, 2008) (Análisis MSA1), tarjetas con los ítems planteados a partir de la Frase-Mapa (*Software: HUDAP – Análisis Wssa1 y Posak*).
3. Análisis pragmático de la *composición escrita* de 286 estudiantes a partir de la pregunta ¿Qué entiende por *Cyberbullying?* (Escorcía, 2009) analizada en (ATLAS TI)

5. Análisis de Resultados

El estudio se realizó con 453 estudiantes de la jornada de la mañana del colegio Villa Rica correspondiente a los grados sexto a once de bachillerato:

Por edades estaba distribuido de la siguiente manera: Menores de 11 años equivalente a un 6,8% (31), entre los 12 y los 14 años 45,9% (208), entre 15 y 17 años un total del 42,8% (194).

De estos estudiantes el 46,6% son hombres (211), el 52,8% son mujeres (239) y el 0,7% se considera diferente (3 casos). En lo que se refiere a escolaridad el 41,9% se encuentra en el Ciclo 3 de los grados 6º y 7º; el 29,6% se encuentra en Ciclo 4 de los grados 8º y 9º, además el 27,9% se encuentra en Ciclo 5 de los grados 10º y 11º de la educación Media.

Asimismo el 8,1% son hombres menores de 11 años y el 5,4% mujeres; el 44,1% son hombres de edades entre los 12 y los 14 años y 48,1% son mujeres; el 41,7% son hombres entre 15 y 17 años y el 43,5% son mujeres; finalmente el 6,2% son hombres mayores de 18 años y el 2,9% son mujeres (Figura 4).

Figura 4. Tabla de edad y Género

		Género			Total
		Masculino	Femenino	Diferente	
Edad	Menor de 11	17	13	1	31
	Entre 12 y 14 años	93	115	0	208
	Entre 15 y 17 años	88	104	2	194
	Mayor de 18 años	13	7	0	20
	Total	211	239	3	453

Fuente: Elaborado por los autores.

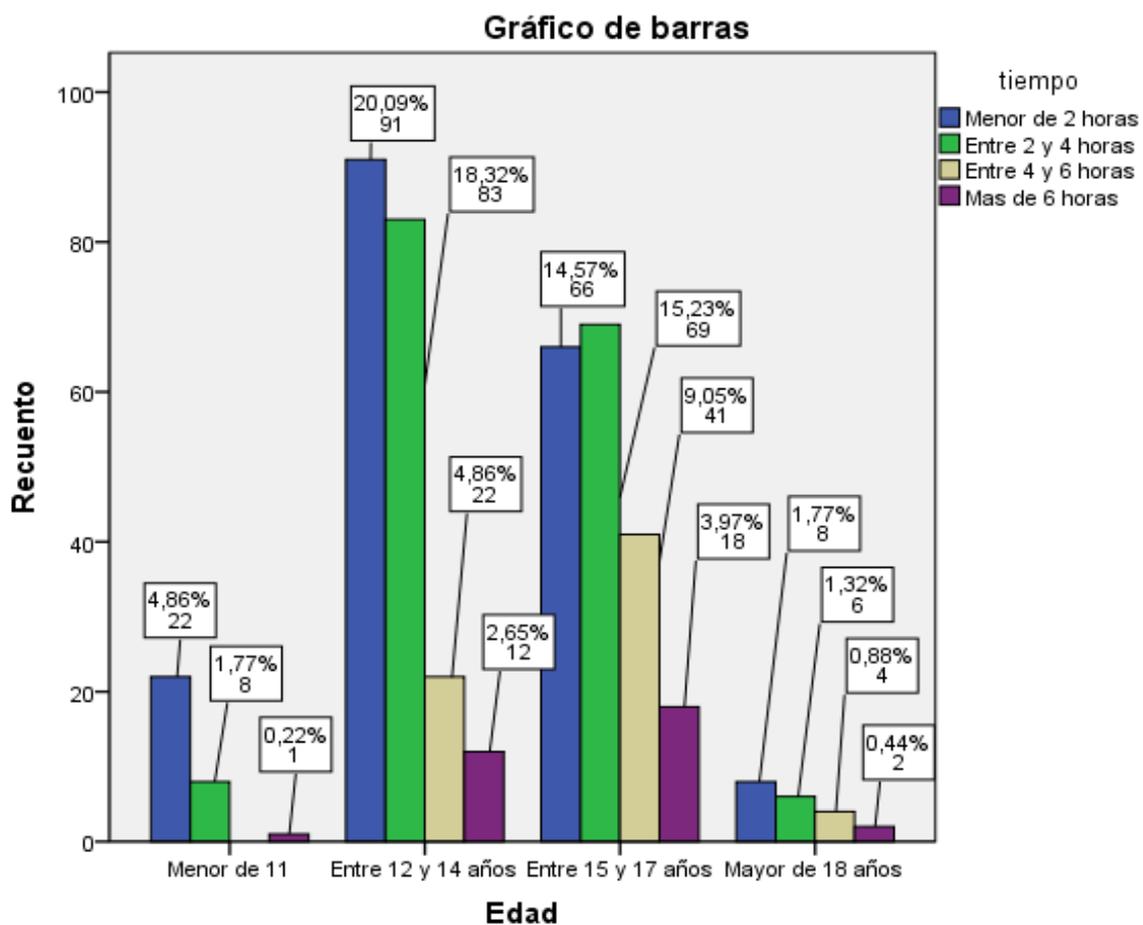
El tiempo que permanecen en Internet es (Figura 5):

- Menor de dos horas el 41,3%
- Entre 2 y 4 horas el 36,6%
- Entre 4 y 6 horas el 14,8%
- Mayor de 6 horas el 7,3%

El **51,4%** de los encuestados permanece más de 3 horas diarias en Internet que corresponde a un alto grado de uso de las nuevas tecnologías entre estos adolescentes (Echeburúa & Corral, 2010), pero el 7,3% hace un uso abusivo de Internet, por lo que se considera adicción a Internet y a las redes sociales.

Lo característico de la adicción a Internet al margen de la vulnerabilidad psicológica previa, el abuso de las redes sociales puede provocar una pérdida de habilidades en el intercambio personal (la comunicación personal se aprende practicando), desembocar en una especie de *analfabetismo relacional* y *facilitar la construcción* de relaciones sociales ficticias.

Figura 5. Tiempo que dedica a estar en Internet X Edad



Fuente: Elaborado por los autores.

El Número de contactos que tienen (Figura 6):

- Menor de 100: el 17,7%
- Entre 100 y 500: el 41,1%
- Entre 500 y 1000: el 23,8%
- Mayor de 1000: el 17,4%

Según el antropólogo Robin Dunbar y el “Número Dunbar” la cantidad de personas que se puede tener de conocidos, está limitada por el tamaño del cerebro. *Dunbar* teoriza que este valor, aproximadamente de 150 amistades, está relacionado con el tamaño del neocórtex cerebral y su capacidad de proceso.

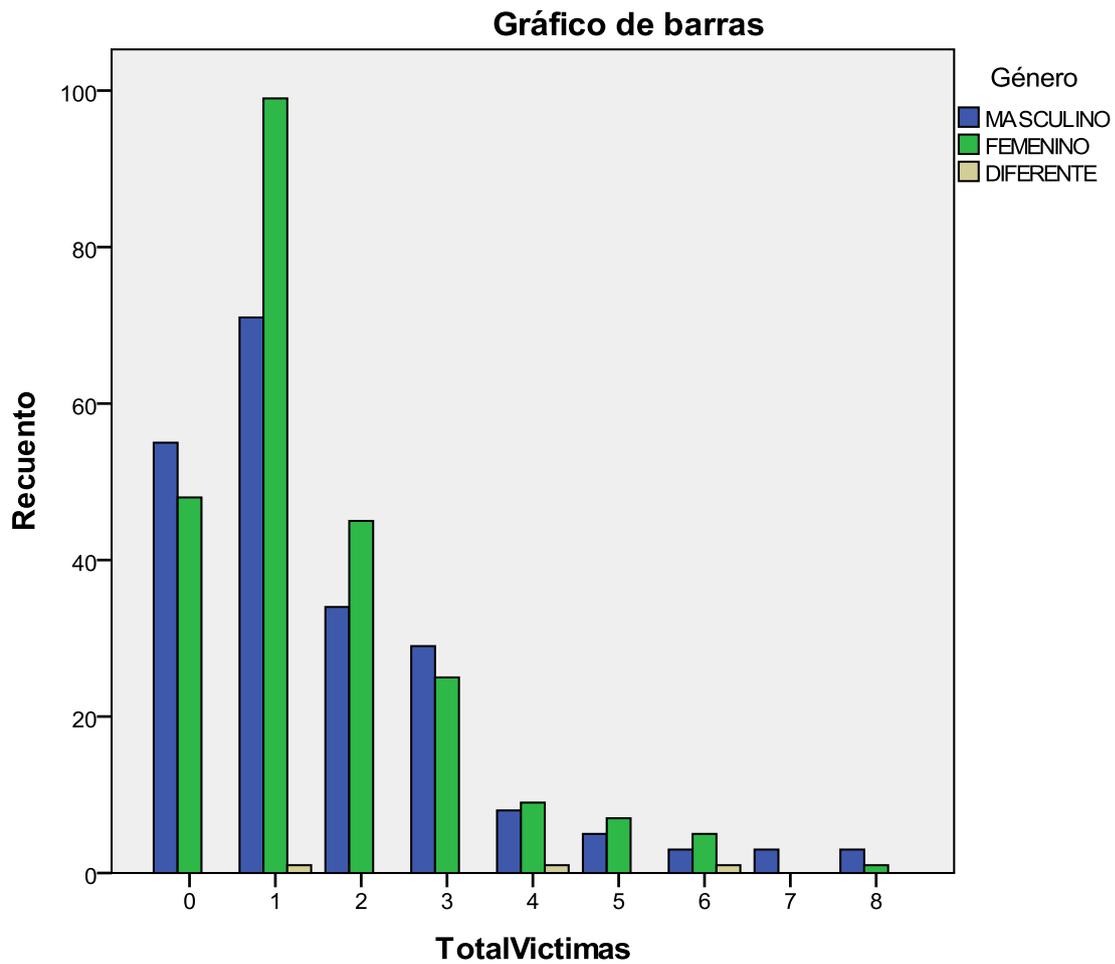
Figura 6. Número de Contactos que tienen X Edad

		contactos				Total
		Menor de 100	Entre 100 y 500	Entre 500 y 1000	Mayor 1000	
Edad	Menor de 11	14	13	2	2	31
	Entre 12 y 14 años	47	104	36	21	208
	Entre 15 y 17 años	19	63	63	49	194
	Mayor de 18 años	0	6	7	7	20
	Total	80	186	108	79	453

Fuente: Elaborado por los autores.

De la población de 453 encuestados, 103 dicen no haber sido afectado por ningún tipo de agresión virtual (Figura 7), es decir, un **77,3%** que si ha sufrido al menos una de este tipo de agresiones en las redes sociales, el **37,7%** ha sufrido al menos un tipo de agresión, el **17,4%** ha sufrido dos y el **22,1%** se consideran en alto riesgo como víctimas por haber sufrido entre 3 y ocho agresiones.

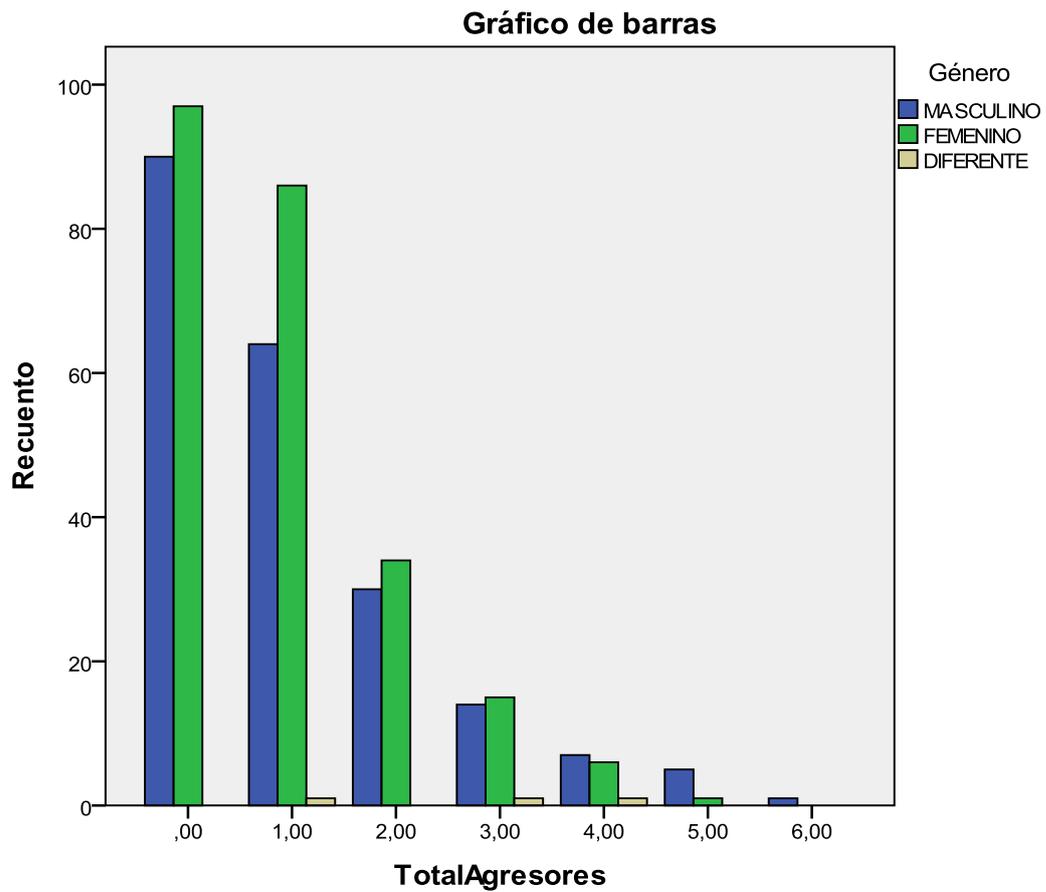
Figura 7. Total Victimas



Fuente: Elaborado por los autores.

De la población de 453 encuestados, 187 dicen no haber agredido a ningún compañero. (Figura 8), es decir, un **58,7%** si han participado de este tipo de acciones, el **33,3%** ha agredido de una forma a otro de su grupo, el **25,3%** del total de la población indagada participa con más de dos tipos de agresiones sobre sus compañeros y el 34,6% de los hombres y el 31,3% de las mujeres se consideran agresores de por lo menos una forma.

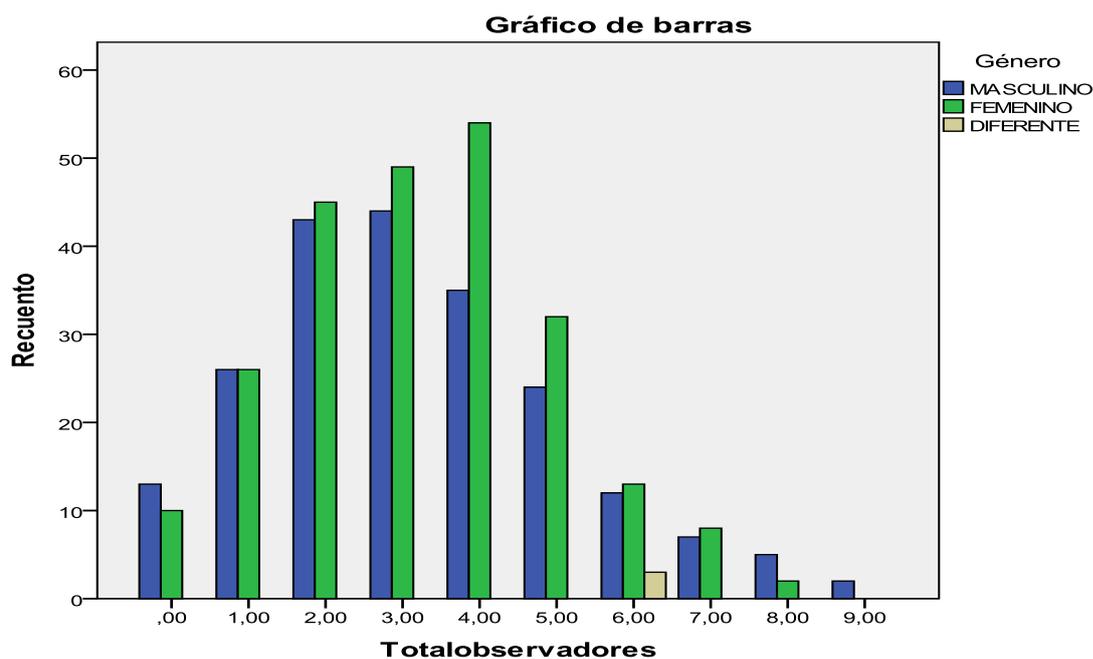
Figura 8. Total Agresores



Fuente: Elaborado por los autores.

De la población de 453 encuestados, 23 estudiantes dicen no haber observado situaciones de agresores y víctimas. (Figura 8). Por el contrario el 424 dicen no poder controlar este riesgo o adicción por participar en esta red social virtual (equivalente al 93,6 % de los indagados); un 11,5% ha observado solo un tipo de estas situaciones de *ciberbullying*, el 65,3% han observado diferentes situaciones de *cyberbullying* y el 97,1 % de los hombres y el 97,8% de las mujeres se consideran observadores de situaciones de *ciberbullying*.

Figura 8. Total Observadores



Fuente: Elaborado por los autores.

6. Conclusiones

- Se debe iniciar una estrategia que permita evidenciar en primera instancia el nivel en el que se presenta este fenómeno: según la población y su contexto, el tiempo en que se realiza, el tiempo que dedican los estudiantes a participar en las redes sociales virtuales, la conectividad, los recursos con que cuentan y el nivel de aceptación por parte de las familias de los menores.
- El alto riesgo de adicción y dependencia a la tecnología, destaca mayor vulnerabilidad en el niño, la niña o el adolescente a verse inmerso en este fenómeno del *Ciberbullying*.
- Si se forma o trata a los observadores que se presentan en este fenómeno los niños, niñas y adolescentes pueden crear su propio código de netiqueta escolar para participar en este tipo de escenarios virtuales, disminuyendo así los episodios en que se presenta y se exalta a los agresores apoyándoles para afectar a su víctimas.
- Los estilos de relaciones interpersonales evidencian los comportamientos y roles que se presentan en el *Ciberbullying*, como son: el pasivo que lo personifica la víctima, el agresivo que lo personifica el Agresor y el Asertivo que la mayoría de los encuestados dicen tener las facultades para afrontar este tipo de situaciones, pero los resultados son contrarios a lo que ellos perciben en este estilo de relación interpersonal en la red social virtual "Facebook" en cuanto a lo que tiene que ver con la población del Colegio Villa Rica en la ciudad de Bogotá.
- La investigación permitió comprobar que este fenómeno es diferente entre las culturas, asimismo es incomparable el que se presenta en Estados Unidos o en Inglaterra, con el que se da en un país Latinoamericano. Por lo que se requiere diseñar un instrumento de acuerdo a la

población y el contexto que identifiquen las acciones propias de la población, de tal manera que se puedan determinar estos actores y generar una estrategia acorde a las necesidades que se presentan.

- En este país (Colombia) la tecnología entre los adolescentes tiene una alta acogida que a su vez causa una brecha generacional, un preocupante riesgo a la dependencia y adicción por ella; y esto comparado, con otras culturas hace que los menores no se sientan “vivos” si no participan o hacen uso diario así sea menor tiempo de estas redes sociales.
- Los adolescentes no tienen control del número de contactos aceptados y del tiempo que le dedican a estos escenarios virtuales, dándole poca importancia a que la familia participe y conozca de sus actividades en estas redes para disminuir el riesgo y la vulnerabilidad que representa para ellos sin este acompañamiento.

Referencias

- Burnham, J. & Wright, V.(2010). Cyberbullying: What Middle School Students Want You to Know. *Alabama Counseling Association Journal*, (38)1. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ990743>
- Chacón, A. (2004), La educación en la sociedad de la información. *Educando en la red, España: Grupo de Investigación Análisis de la Realidad Educativa Andaluza (AREA)*, España: Universidad de Granada.
- Echeburúa, E. & Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Revista Adicciones*, 22(2), 91-96.
- Escorcía R., Gutiérrez A. & Figueroa R. (2009). Concepciones de los estudiantes sobre la clase académica. *Educ. Soc*, 30(106), 238 – 260. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100012>
- Garaigordobil, M. (2013). *Bullying y Cyberbullying: Avances en la investigación sobre la violencia entre iguales*. España: Universidad del País Vasco. Recuperado de: <http://www.congresoconvivencia.com/es/joomla/modalidad/simposiosconfirmados/191-simposiosconfirmadosgaraigordobil>
- Edreira, M. (2003). Fenomenología del Acoso Moral. *Revista científica LOGOS*, 36., 131-151.
- Guttman, L. (1970). *The facet approach to theory development*. Israel: The Israel Institute of Applied Social Research.
- Mastrogiovani, M. & Olano, M. (1972). *Consideraciones generales sobre el Diseño de Facetas: Medición de Actitudes*. Argentina: Ministerio de Culrura y Educación.

- Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de Colombia (s.f.). *El 55% de los jóvenes latinoamericanos han sido víctimas de Ciberacoso según la ONU*. Recuperado de: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-2757.html>
- Navarro R. & Yubero S. (2012). Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online. *Escritos de Psicología*, 5(3), 4-15.
- Páramo, P. (2014). *Análisis de Datos Cualitativos y cuantitativos asistidos por programas de computador*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, P. (2008). *Teoría de facetas: guía metodológica para la recolección de Opiniones dentro del proceso de autoevaluación institucional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Paramo & Burbano (2013). Las NTIC y su efecto sobre distintas dimensiones sociales y lugares por donde transcurre la vida de las personas. *Signo & Pensamiento*, 32(63). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232013000200010&script=sci_arttext
- Sánchez, O. (2014). *El Ciberacoso se triplica entre las personas jóvenes*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/el-ciberacoso-se-triplica-entre-las-personas-jovenes/14235036>
- Zupiria, X. (2000). *Relación enfermo-profesional de la salud*. España: Universidad del País Vasco.

LA PUBLICIDAD EMOCIONAL DE CAMPOFRÍO COMO *TRENDING TOPIC*

Estrella Martínez-Rodrigo

Universidad de Granada

Email: emrodrigo@ugr.es

Pura Raya-González

Universidad de Granada

Email: pmraya@ugr.es

1. Introducción

Internet ha provocado un cambio en los hábitos de consumo y, por tanto, en el seno de las empresas, también de las publicitarias. A los soportes tradicionales se les suman ahora los denominados nuevos medios, en los que se han encontrado estrategias cercanas, directas, sencillas y rápidas para llegar al público objetivo y comprender mejor, y a tiempo real, sus comportamientos y necesidades.

Si una empresa de publicidad descubrió en las páginas web una nueva herramienta para acercar la marca al consumidor, en las redes sociales digitales halló las mejores aliadas para lograr su objetivo de favorecer el *feed back*, a golpe de un *click*, obteniendo una valiosísima información sobre las preferencias del receptor.

No obstante, y dentro de este nuevo marco, los publicistas han tenido que reinventarse, aunque, por supuesto, sin abandonar las estrategias comunicativas clásicas.

La empresa de productos alimentarios Campofrío ha conseguido que varias de sus campañas publicitarias sean *trending topic* mundial en la red social *Twitter*, 'conquistando' al consumidor utilizando las emociones como 'gancho', en el marco de la crisis económica por la que ha atravesado y atraviesa España y el resto del mundo, en una época del año concreta, la Navidad.

En definitiva, a través de este análisis, trataremos de comprobar la eficacia de una estrategia publicitaria tradicional, la emocional, en el soporte de un nuevo medio, la red social *Twitter*.

1.1. La publicidad emocional

Las emociones son un estado mental que surge a partir de la evaluación de un hecho o pensamiento, tienen un componente fenomenológico, se acompañan de un proceso físico, a menudo se expresan físicamente y pueden producir acciones específicas dependiendo de la naturaleza y de los pensamientos del individuo que las está teniendo (Bagozzi et al, 1999).

Así, la publicidad emocional es aquella que se diseña para suscitar una serie de sentimientos en la audiencia. Partiendo de que toda publicidad evoca alguna clase de emoción, se considera que un anuncio tiene carácter emocional cuando se crea con el objetivo específico de provocar determinadas emociones (Edell & Burke, 1987).

Según Zeitlin y Westwood (1986), las emociones pueden jugar tres papeles distintos dentro de la publicidad: divulgar los atributos de un producto, actuar como beneficios en sí mismos e influir directamente en las actitudes.

Cuando lo que se persigue es que las emociones actúen como un medio, las campañas publicitarias se diseñan para no pasar desapercibidas. Para ello se recurre al humor, al doble sentido, a la exageración e, incluso, a la irritación, y son las emociones las que actúan como reclamo para llamar la atención del público objetivo, provocando un aumento de notoriedad y un sentimiento positivo hacia la publicidad y, por ende, hacia la marca anunciada (Gutiérrez, 2002).

Por tanto, la credibilidad del anuncio influye positivamente en la actitud hacia el anuncio y la marca Ceruelo & Gutiérrez (2003) y esta asociación de la actitud hacia el anuncio con la de la marca pueden ocasionar un cambio en el componente conativo, el cual hace referencia a la predisposición que tiene el receptor a actuar en el sentido que la empresa anunciante esperaba (Batra & Ray, 1986).

En definitiva, la publicidad emocional, entendida como la persuasión dirigida a los sentimientos del público, se centra ante todo en cubrir deseos y anhelos profundos de manera real o simbólica. Un mercado de sensaciones se pone a disposición de un público que disfruta consumiendo imágenes placenteras asociadas a las marcas (Martínez-Rodrigo & Segura-García, 2013).

Como señala Norman (2005), las empresas deben ofrecer experiencia única a los consumidores a través de los vínculos emocionales que sean capaces de crear con los clientes para descartar a los competidores, por eso, apunta Ramos Serrano (2007), cada vez son más las marcas que se componen de atributos subjetivos, también denominados emocionales.

En esta línea, Garrido (2002), subraya que “caminamos hacia una sociedad en la que las marcas tienen ideología y [los anunciantes] van a ser obligados a comprometerse socialmente para poder empatizar, para poder establecer vínculos emocionales fuertes con el consumidor”.

El estudio *Marketing in the Age of Accountability* (Binet & Field, 2010), recogido por Mut & Brevia (2012), hace un recorrido a través de los IPA Awards, premios que reconocen las campañas más eficaces de Gran Bretaña con una base de más de 1000 casos parametrizados, sostiene que se consigue la excelencia en la eficacia de la comunicación teniendo en cuenta las siguientes premisas:

- Las estrategias de comunicación basadas en modelos emocionales tienden a generar mejores resultados de negocio que los modelos racionales.
- Logran un impacto mayor en ventas, cuota de mercado, margen, penetración, lealtad, sensibilidad al precio, etc.
- Las campañas emocionales tiene un desempeño muy superior a las racionales en casi todas la métricas actitudinales (muy notablemente en notoriedad de marca y diferenciación de marca).

Esto nos lleva a concluir que la emoción ayuda a un mejor y mayor acercamiento con el público, cada vez más exigente con el mensaje que le llega, no solo a través de la palabra, sino también de la imagen.

1.2. Las emociones en el *trending topic* de Campofrío ‘El currículum de todos’

Campofrío siempre se ha caracterizado por hacer una publicidad efectiva, que ha ido ganando viralidad con el paso del tiempo y con la presencia de la marca en internet y las redes sociales. Sobre todo, a través de un plan de comunicación ligado a las emociones y en un contexto de crisis económica con lo que las campañas, especialmente las últimas, diseñadas por la agencia McCann, han obtenido reconocimiento.

El primero de ellos consiguió unir a los cómicos más importantes del país rindiendo homenaje al maestro Gila, bajo la dirección de Alex de la Iglesia.

En este caso, nos detenemos a analizar la de “El currículum de todos”, dirigida por Iciar Bollain y estrenada el 24 de diciembre de 2012, que comienza con la frase “Mirar todo lo que has conseguido es lo que demuestra de lo que realmente eres capaz, porque ya lo hiciste” y que, según recoge la propia página web de la multinacional, “nos hace recordar los hitos y valores que nos llenan de orgullo para que no olvidemos que nada debe quitarnos nuestra manera de disfrutar de la vida”.

Numerosos rostros populares de todos los ámbitos participaron en esta campaña sugiriendo a Fofito, hilo conductor, y a su máquina de escribir, lo que debe incluir este currículum de todos. El tenista David Ferrer, los periodistas Iñaki Gabilondo y Luis del Olmo, los cantantes David Summers y Malú, y los actores Chus Lampreave, Candela Peña y Enrique San Francisco, se unieron a Los Morancos, Chiquito de la Calzada, Santiago Segura y Las Hurtado en este anuncio de Campofrío en el que se “venden” los valores de la solidaridad, el trabajo en equipo, la valentía y la creatividad, entre otros.

Al son de una versionada ‘Suspiros de España’, el spot recuerda que, a pesar de las dificultades, el país atesoraba entonces siete premios Nobel, siete Oscars, ser líder en donación de órganos y otras muchas cosas, animando a afrontar el futuro con optimismo. De hecho, el eslogan de la campaña decía: “Que nada ni nadie nos quite nuestra manera de disfrutar de la vida”.

Además de las emisiones en televisión, Campofrío diseñó una aplicación para la red *Facebook* con la que medir el ánimo del país y un filtro de los mensajes positivos y negativos de *Twitter*, mostrando en tiempo real el grado de positivismo generado en el territorio nacional a través de las redes sociales digitales.

Con esta campaña, Campofrío utilizó la publicidad emocional para venderse, apelando a los sentimientos en vez de exaltar sus propias cualidades como marca. No vemos en ella embutidos, sino un sentimiento que incite al consumidor a adquirir el producto.

En cifras, Campofrío logró aumentar las ventas un 11% y tuvo una repercusión en los medios por valor de un millón y medio de euros, más cuatro millones de visitas en Youtube y un 97.8 % de valoración positiva en las redes sociales, convirtiéndola así en una de las campañas virales con más repercusión de los últimos años en nuestro país -a pesar de que no estuvo exenta de las críticas- y en el primer *trending topic* mundial de la compañía alimentaria el 17 de diciembre de 2012.

Así, fue uno de los diez temas más comentados en la red *Twitter*, alcanzando en algunos momentos los 15 tuits por segundo y los 190.000 en menos de 24 horas, según recogió la revista *Marketing Directo* en su edición del 18 de diciembre de 2012.

En una entrevista para el periódico *El Mundo*¹ del 27 de diciembre de 2012, Mónica Moro, directora general creativa de la agencia McCann Erickson, afirmó lo siguiente: “Nos planteamos esta campaña con el listón muy alto. La diferencia con respecto al año pasado es que entonces la gente estaba tristonada; ahora, está además enfadada. Queríamos un anuncio que sacara nuestro orgullo, casi terapéutico, con un corte más social. Es inadmisibile que hace 10 años se hablara del milagro español, y ahora nos saquen en la prensa internacional comiendo del cubo de basura”.

En la misma línea, Juana Manso, directora de marketing de Campofrío, aseguró a la revista *Marketing Directo*, en su edición del 9 de enero de 2014, lo siguiente: “Con nuestra publicidad buscamos en el corazón del consumidor el lugar que ya ocupamos en su mesa”.

Dada la repercusión de esta campaña, queremos analizar cómo se produjo este fenómeno a través de la red social *Twitter* el día en el que logró ser *trending topic* mundial.

2. Objetivos

- Demostrar cómo los denominados nuevos medios han traído consigo nuevas formas de comunicación y de hacer publicidad.
- Exponer cómo las emociones consiguen que una campaña publicitaria seduzca al consumidor, ávido de empatía, de una manera destacada e incremente su viralidad, efectividad y éxito.
- Destacar la fuerza y potencialidad de la publicidad emocional en momentos de crisis.
- Poner de relieve las estrategias publicitarias utilizadas por la multinacional Campofrío a través de las redes sociales, en concreto *Twitter*, y su repercusión mediática y social.
- Resaltar la eficacia de la red de *microblogging Twitter* a la hora de transmitir mensajes al público, dada su naturaleza y sus características.

¹ www.elmundo.es

3. Metodología

La metodología que emplearemos consistirá en el análisis de los tuits publicados por Campofrío el día en el que la multinacional consiguió ser *trending topic* mundial gracias a su campaña 'El currículum de todos' a través de la red social *Twitter*, el 17 de diciembre de 2012.

Una vez elegida la muestra, que suma un total de 40 tuits, a los que hay que sumar otros 155 contenidos en las conversaciones, se estudiarán los tuits con discurso emocional frente a los de discurso racional detallando temáticas tratadas, así como palabras con connotación positiva y negativa más utilizadas.

Además, se analizarán dos elementos indicativos de la repercusión del mensaje como es el número de retuits y el de favoritos, y nos detendremos en otros aspectos lingüísticos como uso de emoticonos, interjecciones y enlaces para comprobar los resultados con la teoría expuesta en los apartados anteriores.

4. Análisis empírico

En primer lugar, vamos a contabilizar los tuits que contienen un discurso emocional, frente a los que se consideran racionales, basándonos en las seis emociones primarias descritas por Ekman: sorpresa, miedo, tristeza, alegría, asco e ira (Dafonte, 2014).

De los 195 objeto de análisis, 115 son emocionales frente a los 80 racionales; es decir, un 58,97% frente a un 41,02%, con un predominio de los primeros cuando se publica el vídeo de la campaña "El currículum de todos", se habla de dicha campaña a través del *hashtag* #elcurriculumdetodos o se anuncia que por cada retuit, se destina 1 euros a Cruz Roja Española.

Los temas más tratados en las publicaciones están centrados en el lanzamiento de la campaña de Campofrío "El currículum de todos" y su contribución con Cruz Roja, un momento clave para la participación de tuiteros que algunos de ellos utilizan para denunciar los despidos protagonizados por la multinacional, la aparición de moho en una pizza o el supuesto maltrato animal que ésta lleva a cabo.

Así, se suceden palabras como bonito, enhorabuena, increíble, gracias, felicidades, preciosidad, optimismo, gustado, sensacional, solidaridad, genial, feliz, emocionar, sonrisa, alegrar, aplauso o genial, entre otras, y tanto la marca como el consumidor se regalan saludos y abrazos, y se desean felices fiestas de Semana Santa. En medio, se intercalan adjetivos como "vergonzoso", "feo" o "sinvergüenza" dirigidos a Campofrío, que más que sus productos lo que vende es el optimismo, el espíritu solidario y el lado positivo a las cosas en medio de la crisis económica. De hecho, además del *hashtag* de la nueva campaña, se utiliza el de #optimismo.

Veamos un par de ejemplos:

@Campofrio_es. <<¡Sonrían por favor! Que nada os quite vuestra manera de disfrutar de la vida ni os haga olvidar lo mucho que valéis #elcurriculumdetodos>>. 17 de diciembre de 2012, 15:30 a.m.

@asueledemoscu. <<@Campofrio_es @CruzRojaEsp ¿Y a cuántos trabajadores vais a despedir, so sinvergüenzas?>>. 17 de diciembre de 2012, 08:46 a.m.

A todo ello se suma la utilización de emoticonos (guiños ;), sonrisas :-), corazones ♥), interjecciones (interrogantes y exclamaciones simples, dobles y hasta triples, y risas en forma de “jeje”) y, en algún caso, mayúsculas para reforzar las emociones contenidas en el mensaje, así como las frases apelativas hacia el internauta, principalmente a través de preguntas y exclamaciones. Por ejemplo:

@likeringafinger. <<Currículum de todos..? Un poquito de decencia @Campofrio_es....que tienes un ERE..!!!>>. 17 de diciembre de 2012, 13:52 p.m.

@mjtortajada. <<Campofrio_es @CruzRojaEsp #elcurrículumdetodos Ojalá cunda el ejemplo. Menos mal que por lo menos queda la SOLIDARIDAD>>. 17 de diciembre de 2012, 12:21 p.m.

En cuanto a las menciones, @Campofrio_es siempre responde al consumidor con una mención hacia el mismo. Además, en tres ocasiones menciona a personajes reconocidos. En primer lugar, a la autora de la campaña, Icíar Bollaín, de esta manera:

@Campofrio_es <<@jmolas Icíar Bollaín ¡Una grande! ¿Verdad? ¿Te apuntas a escribir #elcurrículumdetodos? ¡Un saludo!>>. 17 de diciembre de 2012, 21:02 p.m.

A la periodista Ana Pastor y al humorista Santi Rodríguez los menciona en respuesta a sus comentarios sobre la campaña “El currículum de todos” así:

@Campofrio_es <<¡Muchas gracias a la bella y comprometida siempre además de fantástica periodista @_anapastor_! #elcurrículumdetodos>>. 17 de diciembre de 2012, 21:46 p.m.

@Campofrio_es <<¡Muchas gracias por tu de sobra conocida solidaridad y valores humanos @Santihumor! ¡Un abrazo! #elcurrículumdetodos >>. 17 de diciembre de 2012, 21:44 p.m.

En estos casos, como vamos a ver a continuación, se incrementan de manera notable las cifras de retuits y favoritos.

Ese 17 de diciembre de 2012, @Campofrio_es obtiene una media de entre ninguno y dos retuits y ningún o un favorito hasta que habla por primera vez del spot “El currículum de todos”, con una previa, que alcanza los 83 retuits y los 11 favoritos.

En el momento en que cuelga el anuncio, las cifras pasan a 1.816 retuits y 260 favoritos. Pero, cuando la multinacional hace público que por cada retuit de “El currículum de todos” destina 1 euros a Cruz Roja Española, es cuando se convierte en *trending topic*, obteniendo un total de 10.630 retuits y 181 favoritos con ese mensaje solidario que decía:

@Campofrio. <<Y por si no lo sabéis, por cada tweet publicado en #elcurrículumdetodos... ¡Donaremos 1€ a @CruzRojaEsp! ¡Por favor RT!>>. 17 de diciembre de 2012, 15:40 p.m.

Conclusiones

Del análisis realizado se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Campofrío, a través de su perfil en la red social *Twitter*, utiliza el discurso emocional sobre el racional con el fin de transmitir una imagen y valores de marca por encima de la venta de sus productos.
- Bajo ese discurso emocional existe una connotación positiva, en la mayor parte de los casos, predominando las referencias solidarias y al *leitmotiv* de las últimas campañas publicitarias de la multinacional: positividad ante los malos momentos en un ambiente navideño y de crisis económica.
- Los mensajes con connotación positiva incluyen muchas más palabras, mayormente adjetivos, con la misma evocación que los de connotación negativa o neutral.
- Los tuits con discurso emocional y connotación positiva se ‘adornan’ de interjecciones, emoticonos y, a veces, mayúsculas, para reforzar las emociones expresadas tanto por la marca como por el público en sus conversaciones.
- Campofrío fortalece su campaña en *Twitter* con menciones a personajes conocidos que han valorado su último anuncio para incrementar su número de retuits y favoritos y, así, convertirse en *trending topic* mundial.
- En definitiva, los valores de marca que ha empezado a ‘vender’ una empresa tan consolidada como es Campofrío, sobre todo a partir de la crisis económica, se reflejan en su perfil de *Twitter*. En esta red social, queda patente la positividad que reclama la compañía en un momento complicado utilizando como principal estrategia el discurso emocional.

Referencias

Bagozzi, R, Gopinath, M. & Nyer, P. (1999). The Role of Emotions in Marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27, pp. 184-206.

Campofrío. @Campofrío_es

Campofrío. www.campofrio.es

Ceruelo Ruiz, C. & Gutiérrez Arranz, A. M^a. (2003). Eficacia de la Publicidad Emocional. Un Estudio Comparativo entre la Ejecución de Tipo Emocional e Informativa. *Nuevas Tendencias en Dirección de Empresas*.

Dafonte, A. (2014). Claves de la publicidad viral: De la motivación a la emoción en los vídeos más compartidos. *Revista Comunicar*, vol. 22 (43), pp. 199-207.

- Edell, J. A. & Burke, M. C. (1987). The power of feelings in understanding advertising effects. *Journal of Advertising Research*, 14, 421-433.
- El Mundo. www.elmundo.es/elmundo/2012/12/17/comunicacion/1355743512.html
- Garrido, R. (2002). ¿Las marcas diferencian? *Investigación y Marketing*, 76, 9-13.
- Gutierrez, A. M. (2002). De lo que es capaz de conseguir la publicidad con las marcas. *Investigación y Marketing*, 75, 21-27.
- Marketing Directo. www.marketingdirecto.com/actualidad/publicidad/campofrio-consigue-ser-trending-topic-mundial-con-el-curriculum-de-todos/
- Marketing Directo. www.marketingdirecto.com/actualidad/anunciantes/j-manso-campofrio-con-nuestra-publicidad-buscamos-en-el-corazon-del-consumidor-el-lugar-que-ya-ocupamos-en-su-mesa/
- Martínez Rodrigo, E. & Segura García, R. (2013). El discurso emocional en la publicidad audiovisual de la DGT. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, vol. 19. Nº abril, 863-872.
- Mut, M. & Breva, E. (2012). La comunicación de la RSC: la estrategia de Campofrío. *Razón y palabra*, 79.
- Norman, D. (2005). *El diseño emocional*. Barcelona: Paidós
- Ramos, M. (2007). La emoción como valor estratégico de la marca: de la inteligencia emocional al diseño Kansei. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 71, 22-28
- Zeitling, D. M. & Wetwood, R. A. (1986). Measuring emotional response. *Journal of Advertising Research*, 26, 33-44

ALFABETIZACIÓN DIGITAL COMO HERRAMIENTA DE PROTECCIÓN FRENTE A LOS RIESGOS DE LA RED

Isabel Rodríguez-de-Dios

Observatorio de los Contenidos Audiovisuales (Universidad de Salamanca)

Personal investigador en formación

Email: isabelrd@usal.es

Juan José Igartua Perosanz

Observatorio de los Contenidos Audiovisuales (Universidad de Salamanca)

Catedrático de Universidad

Email: jigartua@usal.es

1. Introducción

A lo largo de la historia, las diferentes innovaciones tecnológicas han provocado grandes cambios en la sociedad. Hoy en día, son las tecnologías digitales las que están induciendo una gran transformación en diferentes ámbitos de nuestra vida, como son el económico, el político, el educativo, el laboral, el social y el familiar. De esta forma, las nuevas tecnologías están cada día más integradas en nuestra vida diaria y son pocas las personas que no las utilizan todavía. Así, en 2013 se estimaba que había 2.686 millones de internautas en todo el mundo, lo que supone un crecimiento interanual del 8%, con cerca de 200 millones más de usuarios que el año anterior (ONTSI, 2014a).

En el caso de España, más de 20 millones de personas se conectan todos los días a Internet, aunque son casi 30 millones las que lo hacen en alguna ocasión. En este sentido, a medida que disminuye la edad, aumenta la proporción de usuarios. Así, el 98,5% de los individuos de entre 16 y 24 años ha accedido a Internet en alguna ocasión (ONTSI, 2014b). De esta forma, los jóvenes se encuentran plenamente inmersos en este nuevo contexto de sociedad digital.

Lo mismo ocurre con los menores, ya que en los últimos años su aumento del uso de los medios digitales ha sido impresionante. Así, según el Instituto Nacional de Estadística (2014), el 94% de los niños de entre 10 y 15 años ha utilizado el ordenador en los últimos 3 meses, el 92%, Internet y el 63,5% dispone de teléfono móvil. De la misma manera, sus habitaciones cuentan cada vez con un mayor equipamiento tecnológico. Esto ha provocado que los adolescentes hagan en la actualidad un uso más individualizado del tiempo que pasan en la vivienda familiar, pasando gran parte de éste en el ciberespacio. En este sentido, los jóvenes aseguran que navegan principalmente solos y desde su propio dormitorio, donde están a salvo de la mirada indiscreta de sus padres (Gaona, López, & Martínez, 2010). De esta forma ha surgido la Bedroom Culture, una tendencia de los menores a pasar cada vez más tiempo en sus habitaciones con los medios digitales y de comunicación. Debido a ello ha surgido una preocupación acerca de la habilidad de los padres para regular y monitorizar el tiempo de uso de los medios en estas circunstancias (Bovill & Livingstone, 2001). De hecho, los controles parentales en tiempo y contenidos son en la actualidad mucho menores a los que se producían anteriormente (Garitaonania, Fernández, & Oleaga, 2005).

Es indudable que las nuevas tecnologías tienen muchas ventajas y beneficios para los menores. El entorno virtual les ofrece una plataforma de entretenimiento, información, comunicación y educación, y en la que los menores se encuentran con grandes oportunidades de aprendizaje (Gerzog & Haugland, 1999). De esta forma, diversos estudios han demostrado que la utilización del ordenador y de Internet tiene un efecto positivo en el desarrollo de habilidades cognitivas en los niños (Fiorini, 2010; Kuhlemeier & Hemker, 2007). De la misma manera, Q. Li y Ma (2010) señalan que, en general, los estudiantes que aprenden matemáticas con el uso de la tecnología informática tienen un rendimiento superior al de aquellos que no la usan. Asimismo, la investigación de Jackson et al. (2006) determina que los niños que más utilizan Internet obtienen mejores puntuaciones en pruebas de lectura.

Sin embargo, y a pesar de que las tecnologías digitales ofrecen grandes oportunidades para el aprendizaje y el intercambio de conocimientos, también están asociadas con riesgos y actitudes potencialmente peligrosas. Por este motivo, a medida que el número de adolescentes que utilizan estos dispositivos aumenta, también lo hace la preocupación de padres, familiares y educadores acerca del tipo de uso que hacen de ellos (Lazarinis, 2010). Esto es debido a que “los menores ven en internet un medio que les ofrece grandes ventajas para su divertimento sin ser conscientes de los riesgos que el ciberespacio puede ocasionarles” (García & Martínez, 2010: 97).

De esta forma, según evoluciona la tecnología, también lo hacen los problemas a los que se enfrentan los que acceden a ella. Uno de estos problemas es *cyberbullying*, una forma de acoso moderna que se diferencia de la tradicional en el uso de dispositivos digitales. Así, se utiliza la tecnología para hostigar, intimidar, amenazar, o, en general, dañar a los demás (Mason, 2008; Patchin & Hinduja, 2010). Otro de los riesgos es el *sexting*, que consiste en enviar o recibir imágenes o vídeos personales sexualmente explícitos. Un gran número de

adolescentes llevan a cabo esta práctica con poca o ninguna consideración acerca de las posibles consecuencias psicológicas, interpersonales o legales de hacerlo (Strassberg, McKinnon, Sustaíta & Rullo, 2013). En el caso del *grooming* o acoso sexual online, los pederastas contactan con los menores y se ganan su confianza con el objetivo de conocerlos personalmente y tener una actividad sexual. Los jóvenes son especialmente vulnerables debido a que normalmente son confiados, ingenuos, curiosos, aventureros y ávidos de atención y afecto. Por esta razón son más propensos a participar en conductas de riesgo, dar información sobre sí mismos y divulgar datos personales sensibles (Kierkegaard, 2008). Este último aspecto está relacionado con la suplantación de la identidad, en la que una persona utiliza la identidad de otra con mala fe y en su perjuicio. En este sentido, el 25% de los menores asegura haber sido suplantado en alguna ocasión (García & Martínez, 2010).

2. Respuestas ante los riesgos de la red

A lo largo de los últimos años se ha tratado de dar respuesta a los riesgos que han ido apareciendo a medida que se desarrollaban las diferentes tecnologías y dispositivos digitales. Estas respuestas se pueden agrupar principalmente en torno a tres tipos de opciones: la instalación de diferente software de control en los dispositivos que usan los menores, la mediación y supervisión de los padres y la alfabetización digital mediante la adquisición de competencias digitales.

2.1. Software de filtro y control

En este caso se recurre a mecanismos digitales de protección: a través de la instalación de un software en los diferentes dispositivos digitales, se controla que los menores no puedan acceder a determinadas páginas o contenidos (pornográficos, violentos, etc.). Sin embargo, la utilización de barreras y filtros para impedir que los menores puedan acceder a determinados contenidos provoca una doble pérdida. Esto es debido a que “adquieren una experiencia distorsionada de Internet y, al mismo tiempo, pierden oportunidades de aprender a mantener su propia seguridad” (Lankshear & Knobel, 2008: 52). Por otra parte, otro problema de limitar la protección al uso de estos filtros es que los menores se encontrarán totalmente indefensos cuando utilicen dispositivos ajenos (por ejemplo, en casa de un amigo).

2.2. Mediación parental

En la actualidad, la supervisión de los padres en el entorno digital es una de las herramientas de control de los menores más importantes. Cabe destacar que esta mediación se puede llevar a cabo de diferentes formas en función de la percepción y la relación que tengan los padres con la tecnología. Por ejemplo, hay adultos que perciben las bondades de Internet y tratan de que sus hijos hagan un uso seguro pero provechoso de este entorno, mientras que otros destacan en mayor medida los peligros de la red, tratando de privar a los menores del uso de ésta. En cualquier caso, Martínez y Medrano (2012) establecen cuatro tipos de mediación:

- Mediación restrictiva: los padres establecen reglas explícitas de uso (momento de acceso, tiempo de acceso y tipo de contenidos).
- Mediación compartida: los adultos entran con los menores en la red, comentan los contenidos...
- Mediación instructiva u orientadora: los padres explicitan algunos aspectos de contenidos y asesoran a sus hijos acerca de ellos.
- Mediación desenfocada: los hijos tienen libertad para acceder cuando y cuanto quieran.

La mediación parental representa una opción muy importante de seguridad y control, ya que los menores utilizan con mucha frecuencia Internet en sus hogares. Sin embargo, según Livingstone (2007) no se ha visto que la regulación parental sea claramente eficaz. Así, no se ha podido demostrar que los menores que ven restringido su uso de Internet se encuentren con menos riesgos. De la misma manera tampoco se sabe mucho acerca del papel que puede desempeñar esta mediación en la prevención del uso compulsivo de Internet (Regina et al., 2010). Por otra parte, el problema es que, con frecuencia, los adolescentes conocen mejor que sus progenitores los aspectos técnicos de estos dispositivos. Esto provoca que los padres “se inhiban, por desconocimiento, de su responsabilidad educativa en este ámbito” (Naval, Sábada & Bringué, 2003: 26), delegando esta función a los colegios. Todo esto, unido a la creciente tendencia de *Bedroom Culture*, dificulta que la mediación parental sea la herramienta más efectiva de prevención.

2.3. Alfabetización digital

La tercera opción frente a los riesgos de la red se enmarca dentro de un contexto más formativo y educativo. Esto es debido a que la evolución digital, la telefonía móvil y la expansión de Internet han provocado nuevas necesidades formativas y de conocimiento. Así, es necesario un nivel de cualificación para poder acceder y utilizar de forma inteligente estos artilugios y tecnologías (Area, 2001).

Por este motivo, ante los riesgos de las tecnologías digitales algunos autores proponen la formación de los individuos mediante la alfabetización digital. Esta alfabetización supone usar un nuevo medio de manera que proporcione ventajas sobre otras formas de aprendizaje y ser crítico y consciente del impacto de ese medio sobre uno mismo (Süss, 2001). De esta manera, es el propio individuo el que adquiere y desarrolla las competencias necesarias para poder utilizar estos medios de forma segura. Así, según Sonck, Livingstone, Kuiper y de Haan (2011) cuanto más alfabetizados digitalmente estén los menores, más se podrán beneficiar de estos entornos y sabrán hacer frente mejor a los riesgos de la red.

3. Alfabetización mediática

A la hora de defender la alfabetización digital como herramienta de prevención frente a los riesgos de la red, nos podemos guiar por los buenos resultados que ha obtenido la alfabetización mediática. Ésta ha demostrado ser una herramienta efectiva para enfrentar los efectos nocivos de los medios.

En primer lugar, hay que señalar que la alfabetización mediática hace referencia a la comprensión analítica y reflexiva de los medios de comunicación impresos y electrónicos. Esta comprensión debe incluir los componentes estéticos, los aspectos sociales, culturales, económicos y regulatorios, y las estructuras institucionales que rodean a estos medios y sus mensajes. Por ello, la visión crítica es uno de los principales componentes de la alfabetización mediática (Brown, 2001). En definitiva, la alfabetización mediática se refiere a una “actitud crítica en la evaluación de la información que se obtiene a través de los medios de comunicación de masas” (Bawden, 2002).

En los últimos años se han incrementado las investigaciones que tratan de demostrar la eficacia de la alfabetización mediática como herramienta para afrontar los efectos negativos de los medios de comunicación. Estos estudios han evidenciado que esta alfabetización puede tener efectos positivos en el conocimiento acerca de los medios, en el realismo percibido o en la visión crítica de los consumidores. Además, también se ha comprobado que la alfabetización mediática es eficaz independientemente del grupo de edad y del país de origen del usuario (Jeong, Cho, & Hwang, 2012).

Así, el estudio Cantor y Wilson (2003) mostró, por ejemplo, que la alfabetización mediática puede reducir el impacto de la programación violenta en la agresividad de los niños. Igualmente, los menores que han seguido este tipo de intervenciones son más conscientes de la influencia mediática en sus decisiones y de que la mayor parte de las representaciones en los medios son ficticias (Duran, Yousman, Walsh & Longshore, 2008; Pinkleton, Austin, Chen & Cohen, 2013). De la misma manera, diversas investigaciones han demostrado que la alfabetización mediática también puede ser una herramienta útil para prevenir desórdenes

alimenticios provocados por la influencia de los medios, cuyos mensajes fomentan la importancia de la belleza y la delgadez. Así, los resultados del estudio de Halliwell, Easun & Harcourt (2011) muestran los beneficios de las intervenciones de alfabetización mediática para reducir los efectos negativos de la exposición a los medios relacionados con la insatisfacción corporal de las adolescentes. De esta forma, a través de un experimento comprobaron que, después de enfrentarse a un contenido mediático, el grupo que no había recibido la intervención alfabetizadora tenía una menor satisfacción corporal y una menor autoestima que el grupo que sí la había recibido. Asimismo, Irving, Dupen, y Berel (1998) llevaron a cabo una intervención alfabetizadora con el objetivo de estimular a las menores para que sean consumidoras críticas de los mensajes mediáticos relacionados con la apariencia. Las chicas que recibieron esta intervención mostraron una internalización menor del ideal de delgadez y una percepción menor del realismo de las imágenes de los medios. Por todo ello, los resultados sugieren que la alfabetización mediática puede suponer una herramienta útil para evitar que las adolescentes se sientan insatisfechas con su cuerpo.

En definitiva, las diversas investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha han mostrado la idoneidad de la alfabetización mediática como herramienta de prevención frente a los efectos nocivos de los medios. En cualquier caso, debemos señalar cuáles son las competencias que integran esta alfabetización mediática. Así, siguiendo a Ferres y Piscitelli (2012) podemos señalar las siguientes dimensiones:

- Dimensión de los lenguajes: conocer los códigos de representación, capacidad de modificar productos existentes dándoles un nuevo sentido...
- Dimensión de la tecnología: incluye, entre otros, la capacidad de manejar las innovaciones tecnológicas.
- Dimensión de interacción: capacidad de seleccionar, revisar y autoevaluar la propia dieta mediática, capacidad de gestionar el ocio mediático, etc.
- Dimensión de procesos de producción y difusión: conocer las diferencias entre los tipos de producciones (individuales y colectivas, públicas y privadas) o conocer los códigos de regulación.
- Dimensión de la ideología y de los valores: capacidad de evaluar la fiabilidad de una fuente de información o de descubrir cómo los mensajes mediáticos modelan nuestra percepción de la realidad, entre otros.
- Dimensión estética: se referiría a la capacidad de valorar un mensaje audiovisual desde el punto de vista artístico.

4. Alfabetización digital

La evolución digital hace necesario un nuevo modelo de alfabetización, ya que los cambios no se limitan a los contenidos, sino que también afectan a las herramientas de adquisición de estos contenidos: los lenguajes (Gutiérrez, 2003). Por lo tanto, ante la aparición de los medios digitales con características diferentes de los tradicionales (como por ejemplo la interactividad), se debe desarrollar un nuevo modelo: el de alfabetización digital.

En el caso de esta investigación, nuestra población objeto de estudio son los menores de edad. Cabe destacar que, tal y como señala el estudio de Li y Ranieri (2010), el hecho de que los menores sean considerados nativos digitales no implica que sean capaces de utilizar las nuevas tecnologías de manera competente. Por todo ello, y debido a los riesgos potenciales a los que se exponen a utilizar el entorno digital, es necesario un proceso de alfabetización digital que les dote de las competencias necesarias para funcionar en el entorno digital. Siguiendo a Rodríguez-de-Dios e Igartua (2015), estas competencias serían:

- Tecnológica o instrumental: Capacidad para utilizar las tecnologías digitales. En esta dimensión se mide, por ejemplo, la capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas (Ferres y Piscitelli, 2012).
- Comunicativa: Capacidad de poder comunicarse. Según Bakke (2010) incluiría, por ejemplo, la capacidad de adaptar el mensaje al receptor.
- Informativa: Capacidad para buscar información, obtenerla y evaluar su pertinencia o utilidad.
- Crítica: Capacidad para analizar de forma crítica la información que se obtiene. Por ejemplo, poder descubrir la veracidad o falsedad de la información contenida en un correo electrónico.
- Seguridad: Capacidad para utilizar la red sin riesgos o peligros. Por ejemplo, saber gestionar la reputación digital o controlar la privacidad de la información personal que está disponible en la red.

5. Conclusiones

La competencia digital se presenta como un reto global para los sistemas educativos del nuevo siglo (Li & Ranieri, 2010). En los próximos años, y debido a las características del nuevo contexto de sociedad digital, todos los menores deberán contar con las competencias necesarias para funcionar efectivamente en este nuevo entorno. Debido a ello, es necesario un proceso de alfabetización digital que dote a los niños y adolescentes de estas competencias.

Tal y como hemos visto anteriormente, las oportunidades que ofrece la red son muy numerosas, pero también los riesgos. Ante esta situación, han surgido diferentes opciones de protección: software de filtro y control, mediación parental y alfabetización digital. Nosotros consideramos la última como la opción más efectiva, ya que a través de ella se dota al individuo de las herramientas necesarias para enfrentar estos riesgos de forma segura. Por todo ello, establecemos como línea de trabajo para futuras investigaciones la puesta en marcha de un proceso de alfabetización digital.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte de una tesis doctoral que está siendo desarrollada a través de una ayuda de la Junta de Castilla y León, y cofinanciada por el Fondo Social Europeo, destinada a financiar la contratación predoctoral de personal investigador (EDU/1083/2013).

Referencias

- Area, M. (2001). La alfabetización en la cultura y la tecnología digital. La tensión entre mercado y democracia. In M. Area (Ed.), *Educación en la Sociedad de la Información* (pp. 81-102). Bilbao: Desclée.
- Bakke, E. (2010). A Model and Measure of Mobile Communication Competence. *Human Communication Research*, 36, 348–371. doi: 10.1111/j.1468-2958.2010.01379.x
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- Bovill, M., & Livingstone, S. (2001). Bedroom Culture and the Privatization of Media Use. In S. Livingstone y M. Bovill (Eds.), *Children and Their Changing Media Environment: a European comparative study* (pp. 179-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J. A. (2001). Media Literacy and Critical Television Viewing in Education. In D. G. Singer y J. L. Singer (Eds.), *Handbook of Children and the Media* (pp. 681-697). United States of America: Sage Publications.
- Cantor, J. & Wilson, B. J. (2003). Media and violence: Intervention strategies for reducing aggression. *Media Psychology*, 5, 363–403. doi: 10.1207/S1532785XMEP0504_03

- Duran, R. L., Yousman, B., Walsh, K. M. & Longshore, M. A. (2008). Holistic media education: An assessment of the effectiveness of a college course in media literacy. *Communication Quarterly*, 56(1), 49–68. doi: 10.1080/01463370701839198
- Ferres, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 75-82.
- Fiorini, M. (2010). The effect of home computer use on children's cognitive and non-cognitive skills. *Economics of Education Review*, 29, 55–72.
- Gaona, C., López, M. C. & Martínez, E. (2010). Comunicación y socialización de los adolescentes bajo la influencia de las Nuevas Tecnologías de la Información. In A. García (Ed.), *Comunicación y comportamiento en el ciberespacio* (pp. 63-96). Barcelona: Icaria.
- García, A. & Martínez, E. (2010). Una presentación sociocomunicativa de las prácticas de riesgo en los usos de Internet en la adolescencia. In A. García (Ed.), *Comunicación y comportamiento en el ciberespacio* (pp. 97-126). Barcelona: Icaria.
- Garitaonania, C., Fernández, E. & Oleaga, J. A. (2005). Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes. *Doxa Comunicación*, 3, 45-64.
- Gerzog, E. H. & Haugland, S. W. (1999). Web Sites Provide Unique Learning Opportunities for Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 27(2), 109-114.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Halliwell, E., Easun, A. & Harcourt, D. (2011). Body dissatisfaction: Can a short media literacy message reduce negative media exposure effects amongst adolescent girls? *British Journal of Health Psychology*, 16, 396-403.
- INE. (2014). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares*.
- Irving, L. M., Dupen, J. & Berel, S. (1998). A media literacy program for high school females. *Eating Disorders: The Journal of Treatment and Prevention*, 6, 119-131.
- Jackson, L. A., von Eye, A., Biocca, F. A., Barbatsis, G., Zhao, Y. & Fitzgerald, H. E. (2006). Does Home Internet Use Influence the Academic Performance of Low-Income Children? *Developmental Psychology*, 42, 429–435.
- Jeong, S.-H., Cho, H., y Hwang, Y. (2012). Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. *Journal of Communication*, 62, 454–472. doi: 10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x

- Kierkegaard, S. (2008). Cybering, online grooming and ageplay. *Computer Law & Security Report*, 24, 41-55.
- Kuhlemeier, H. & Hemker, B. (2007). The Impact of Computer Use at Home on Students' Internet Skills. *Computers & Education*, 49(2), 460-480.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Lazarinis, F. (2010). Online risks obstructing safe internet access for students. *The Electronic Library*, 28(1), 157-170.
- Li, Q. & Ma, X. (2010). A Meta-analysis of the Effects of Computer Technology on School Students' Mathematics Learning. *Educational Psychology Review*, 22, 215-243.
- Li, Y. & Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent?—A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029–1042. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.01053.x
- Livingstone, S. (2007). Los niños en Europa. Evaluación de los riesgos de Internet. *Revista Telos*, 73.
- Martínez, J. I. & Medrano, C. (2012). La mediación parental y el uso de Internet. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 549-556.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.
- Naval, C., Sábada, C. & Bringué, X. (2003). *Impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las Relaciones Sociales de los Jóvenes Navarros*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- ONTSI (2014a). *La Sociedad en red. Informe Anual 2013*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- ONTSI (2014b). *Las TIC en los hogares españoles: Estudio de demanda y uso de Servicios de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información*. Madrid: Observatorio nacional de las Telecomunicaciones y de la SI.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Pinkleton, B. E., Austin, E. W., Chen, Y.-C. & Cohen, M. (2013). Assessing effects of a media literacy-based intervention on US adolescents' responses to and interpretations of sexual media messages. *Journal of Children and Media*, 7(4), 463-479. doi: 10.1080/17482798.2013.781512
- Regina, J., Van den Eijnden, J. M., Spijkerman, R., Vermulst, A., Van Rooij, T. J., Rutger, C. M. & Engels, E. (2010). Compulsive Internet Use Among Adolescents:

Bidirectional Parent–Child Relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(1), 77-89.

Rodríguez de Dios, I. & Igartua, J. J. (2015). Skills of Digital Literacy to Address the Risks of Interactive Communication. *Journal of Information Technology Research*, (in press).

Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E. & de Haan, J. (2011). *Digital literacy and safety skills EU Kids Online*. United Kingdom: London School of Economics & Political Science.

Strassberg, D. S., McKinnon, R. K., Sustaíta, M. A. & Rullo, J. (2013). Sexting by High School Students: An Exploratory and Descriptive Study. *Archives of Sexual Behavior*, 42, 15-21.

Süss, D. (2001). Computers and the Internet in School: Closing the Knowledge Gap? In S. Livingstone y M. Bovill (Eds.), *Children and Their Changing Media Environment: a European comparative study* (pp. 221-244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN JÓVENES UNIVERSITARIAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES

Sandra Robles Uclés

Universidad de Granada

Email: ucles1@correo.ugr.es

María-Jesús Gallego-Arrufat

Universidad de Granada

Email: mgallego@ugr.es

Carmen Solera Albero

Ilustre Colegio de Abogados de Granada (España)

Email: 3580@icagr.es

1. Introducción

El tema de esta comunicación es la prevención de la violencia de género en jóvenes universitarias a través de las redes sociales.

Incluye una síntesis de las propuestas legislativas a nivel nacional sobre la violencia de género, la *Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral*; a nivel de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la *Ley 12/2007, de 26 de diciembre, para la Promoción de la Igualdad de Género de Andalucía*; y a nivel local, en la Universidad de Granada, el *Plan de Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, aprobado en Consejo de Gobierno el 10 de marzo de 2011.

También abordamos iniciativas para fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, como la plataforma “e-igualdad.net”, relacionada estrechamente con la Sociedad del Conocimiento y la Información en la que nos encontramos. El empleo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) puede ser un cauce para desarrollar situaciones de desigualdad, conllevando en ocasiones un acoso o maltrato entre

iguales. De ahí el interés por investigar qué tipo de situaciones no aceptadas ni deseables se producen a través de las mismas. Es necesario analizar e investigar para poder intervenir en un futuro cercano para paliar esta situación. La prevención gracias a la educación es fundamental.

Profundizar en la formación que reciben los y las jóvenes en general y las universitarias en particular nos proporcionará pistas para el diseño y desarrollo de propuestas más específicas. Propuestas educativas basadas en que las situaciones “normales” no lo sean, y pasen a estar sustentadas en el respeto. Se pretende proponer actuaciones e intervenciones que nos ayuden a erradicar estos tipos de violencia a través de las redes sociales.

Nos encontramos en la fase de recogida de datos a estudiantes universitarias de la Facultad de Ciencias de la Educación. Nos interesan las percepciones de jóvenes universitarias en relaciones de noviazgo a través de las redes sociales y mensajería instantánea. La muestra de esta investigación se corresponde con futuras educadoras de las generaciones próximas, y es aquí donde debemos centrar nuestra atención para la transmisión de conocimientos y valores positivos. Junto con la familia y el entorno son las responsables de la educación para que no existan actos de violencia de género, ya sea de manera física, psicológica o cualquiera de sus manifestaciones posibles, incluida la ciberviolencia.

Queremos enfatizar que la formación inicial debe ser objeto de atención, junto con la formación continua, para la consolidación de valores y actitudes, así como conocimientos y aptitudes. Por esto proponemos un plan educativo obligatorio en las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y Educación social y poner a disposición de la sociedad, sin distinción alguna, los medios, información y formación necesaria para la prevención de la violencia de género.

2. Apuntes sobre el marco para la prevención de la violencia de género

Existen iniciativas a nivel nacional, como la **Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral**, que proporciona el marco para los objetivos a conseguir, así como las distintas medidas en educación, publicidad, sanidad, etc. Sus objetivos se dirigen a “actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aún sin convivencia” Queda definida como “... todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad. Es importante destacar que “... en la ley se establecen medidas de protección integral cuya finalidad es prevenir, sancionar y erradicar esta violencia y prestar asistencia a sus víctimas”. En lo que respecta al ámbito educativo, la L.O. 1/2004, de 28 de diciembre, establece que el sistema educativo incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. También se incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de conflictos. La

llamada Ley Integral abarca la formación y la prevención desde la Educación Infantil hasta la Universidad, incluyendo la Enseñanza para Adultos.

Andalucía, en cumplimiento de su Estatuto de Autonomía, también se sumó al desarrollo legislativo en el marco de sus competencias de la promoción de la igualdad de género en el ámbito educativo a través de la promulgación de la Ley 12/2007, de 26 de diciembre, para la Promoción de la Igualdad de Género de Andalucía, normativa que en virtud del principio de igualdad entre mujeres y hombres, deberá inspirar el sistema educativo andaluz y el conjunto de políticas que desarrolle la Administración Educativa. Se establece como principio básico la igualdad de género en los centros educativos, con actuaciones concretas así como en el sistema universitario donde, entre otras medidas, se incluirán enseñanzas en materias de igualdad en los planes de estudios universitarios que proceda, apoyándose a la formación e investigación en materia de igualdad.

En el ámbito universitario, y en desarrollo del fomento de la igualdad de género, se crea a través de la Ley Orgánica 2/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, un instrumento fundamental cual es el Plan de Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y que en particular, la Universidad de Granada lo aprobó en Consejo de Gobierno de 10 de marzo de 2011 configurado como un conjunto ordenado de medidas adoptadas después de realizar un diagnóstico de situación, tendentes a alcanzar en la empresa de la igualdad de trato y de oportunidades entre las mujeres y los hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo.

La L.O. 1/2004, de 28 de diciembre actúa contra las manifestaciones de discriminación, de desigualdad y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres y que se ejerce por quién sea o haya sido su cónyuge y de quién esté o haya estado ligado a ellos por relaciones similares de afectividad (relaciones de noviazgo). Esta ley comprende las distintas manifestaciones de violencia ejercida sobre la mujer como es la violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad". Una forma de ejercer esa violencia de género se produce a través de la redes sociales por lo que será fundamental estudiar, analizar y proponer aquellas actividades y propuestas educativas que contribuyan a evitar estas conductas no deseadas.

La mayor manifestación de desigualdad y de discriminación que sufren las mujeres es la violencia de género con lo cual será fundamental abordar todas aquellas acciones positivas que pretendan la igualdad de género y que se regulan a nivel normativo en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad de Género Efectiva de Mujeres y Hombres que establece como principio básico que todos somos iguales en dignidad humana e iguales en derecho y deberes, marcándose como objetivo prioritario hacer efectivo el derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular, mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquier ámbito de su vida y singularmente en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural a fin de darle un total cumplimiento a un derecho fundamental recogido en nuestra Constitución Española en el artículo 14 y donde a través del artículo 9.2 deberán los poderes públicos remover todos los obstáculos para erradicar estas discriminaciones por razón de sexo, entre otras.

De especial importancia es lo establecido en el artículo 7 que regula el acoso sexual y acoso por razón de sexo. En él podemos leer que define como acoso sexual "cualquier comportamiento, verbal o físico, de naturaleza sexual que tenga el propósito o produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una

persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo". La creación de un entorno de estas características "intimidatorio, degradante u ofensivo" adquiere un grado más elevado de peligrosidad cuando este entorno es virtual pero al mismo tiempo público y social, se difunde y expande fácil y rápidamente por las redes sociales y es muy difícil de controlar. Otro aspecto a resaltar es que "el condicionamiento de un derecho o de una expectativa de derecho a la aceptación de una situación constitutiva de acoso sexual o de acoso por razón de sexo se considerará también acto de discriminación por razón de sexo". La discriminación en redes sociales, así como la afectación a la identidad digital de la acosada es una situación especialmente difícil.

3. e-Igualdad en la Sociedad del conocimiento

Existen otras numerosas iniciativas para fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, algunas de carácter privado, aunque abundan especialmente las de carácter público e institucional. Por citar algunas, la iniciativa digital "**e-igualdad.net**", que es un espacio promovido y financiado por el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, que cuenta también con la cofinanciación del Fondo Social Europeo. En el presente estudio, centrado en las universitarias, consideramos que el empleo de Internet mediante páginas web, foros, comunidades, plataformas online... adquiere una importancia especial.

La sociedad de la información a través del empleo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) proporciona una fuente única de oportunidades para la prevención. La gran cantidad de información y recursos existentes proporciona herramientas suficientes para informarnos, formarnos, conocer e intercambiar información con todas las personas, independientemente del lugar del mundo donde nos encontremos. Internet es, junto con las TIC, una señal fundamental del bienestar social y, en ocasiones, un medio de competitividad entre los Estados y regiones. A través de las TIC, podemos mantener comunicación instantánea con cualquier persona, ya sea familiar, amigo o pareja. A su vez, éstas son un instrumento para la educación y la formación, gracias a su eficacia para la transmisión de conocimientos y valores y para la interacción con el medio. Es aquí donde las personas debemos de tener la capacidad necesaria para seleccionar y gestionar la información, al mismo tiempo que evitar, en la medida de lo posible, los aspectos negativos de la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos.

El significado de la e-igualdad supone el trabajo en la dirección de que mujeres y hombres se beneficien de un modo similar de las ventajas que ofrece la Sociedad de la Información y del Conocimiento. También que unas y otros realicen aportaciones a su construcción y desarrollo en la misma medida, siendo esto una clave esencial de aprovechamiento del talento en la sociedad. Se propone acabar con las brechas de acceso y empleo de las TIC entre hombres y mujeres, niños y niñas. Todo ello implica la necesidad de crear espacios de decisión, como espacio privilegiado para llegar a conseguir una sociedad igualitaria.

Los medios de comunicación, los profesionales del sector educativo, político y los organismos y asociaciones que trabajan en favor de la igualdad están creando medios y contenidos virtuales para que todos los ciudadanos, la sociedad en su conjunto, seamos partícipes de la e-igualdad. El objetivo de "e-igualdad" podría resumirse en poner a disposición de todos medios para informarse y compartir en Internet para llegar a esta igualdad que deseamos.

4. Proyectos educativos para la prevención de la violencia de género

Numerosas instituciones, servicios y proyectos, tanto a nivel nacional como autonómico y local, intentan abordar estos aspectos. En nuestra opinión, en el marco del presente estudio, debemos profundizar en la formación que reciben las jóvenes en general y las universitarias en particular y proporcionar pistas para el diseño y desarrollo de propuestas más específicas al respecto.

La violencia de género es un campo al que se está prestando atención desde los últimos años por el preocupante incremento de víctimas que la sufren. Se consideran necesarios cambios legislativos, sociales, económicos, culturales. Y también educativos. Por citar algunos, los trabajos de prevención proyectados desde los observatorios, tanto autonómicos como estatales: Observatorio de la Imagen de las Mujeres (OIM), Observatorio de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer... También a nivel local (concejalías de Igualdad de Oportunidades de los ayuntamientos), u otros, como el Centro Europeo de las Mujeres, Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas (AMIT), etc. También la mayor parte de las universidades españolas cuentan con Unidades de Igualdad entre Mujeres y Hombres.

Mención especial merecen los cursos presenciales y online, las jornadas, encuentros y conferencias y los materiales didácticos que el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades oferta como formación básica, avanzada y especializada. **La formación como garantía del principio de igualdad** se recoge en el “Plan de Formación en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres”. Desde el Instituto de la mujer se están promoviendo diferentes iniciativas formativas, y se proporciona apoyo a las víctimas de violencia de género con ayudas de consejerías y Ministerio de Sanidad e Igualdad, autoridades locales y asociaciones y fundaciones como p.ej., la asociación e-mujeres (“organización feminista que pretende contribuir a la construcción de vías alternativas de pensamiento y gestión del conocimiento, mediante un sistema que permita tejer redes sociales, redes digitales y estructuras o plataformas de liderazgo de las mujeres para impulsar la incorporación de las mujeres a la Sociedad de la Información”).

En el artº 61 de la Ley de Igualdad “Formación para la igualdad”, además de contemplarse el principio de igualdad en el acceso al empleo, se obliga a la Administración General del Estado y los organismos públicos vinculados o dependientes de ella, a impartir cursos de formación a todo su personal, sobre la igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres y sobre prevención de la violencia de género.

Por su parte, el artículo 2.j) de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género establece entre sus principios rectores “fomentar la especialización de los colectivos profesionales que intervienen en el proceso de información, atención y protección a las víctimas”, lo que contribuye a mejorar los mecanismos existentes en la lucha contra este tipo de violencia. Impulsar la formación de estos/as profesionales es, sin duda, un elemento clave y necesario para la identificación de las situaciones de violencia de género y, consecuentemente, para seguir avanzando en la erradicación de este fenómeno violento.

En concreto, y a lo largo de su articulado, la Ley Integral señala la importancia de la formación de determinados colectivos profesionales, tales como el profesorado, el personal sanitario, los abogados del turno de oficio, Jueces y Magistrados, Fiscales, Secretarios Judiciales, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y Médicos Forenses.

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, a través de su Portal de Igualdad, proporciona materiales (videos, guías, enlaces... como, p.ej. **Propuestas educativas para trabajar el 8 de marzo: Día Internacional de la Mujer**) para Educación Primaria y Educación Secundaria. Pensamos que hay que prestar especial atención a la formación en igualdad de las y los universitarios, educadores de las futuras generaciones de ciudadanos/as. El presente estudio está dirigido a la violencia de género en la universidad, tratando de analizar actos de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la prohibición arbitraria de toma de decisiones. Nos centramos en personas que mantienen relaciones de afectividad (noviazgo y similares), como punto de interés para nuestra investigación y en aquellas acciones que no suponen un maltrato físico. Las amenazas, coacciones o privaciones pueden causar más daño del que normalmente pensamos, a través de tecnologías de la información y comunicación en redes sociales.

He aquí donde surge nuestro interés en estudiar y proponer medidas para aprender a actuar en este tipo de situaciones, actitudes violentas a través de las redes sociales. Debemos ayudar en la medida de lo posible a intentar erradicar este problema. Erradicar la violencia a corto plazo es utópico, pero indudablemente es deseable eliminar estos comportamientos. Todos deberíamos ser iguales a los ojos de los demás, ya sea por cuestiones de género, sexo, cultura o cualquier otra condición o variable.

En los planes de estudio de la Universidad de Granada, y más concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación, la formación en Grado es escasamente especializada. No existe una materia específica donde se trate y enseñe estos temas a pesar de que uno de los objetivos sea el de “promover el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos” en el Grado de Educación Primaria al igual que en el Grado de Educación Infantil. Se oferta como optatividad “Educación para la Igualdad entre Mujeres y Hombres” del Grado de Educación Social en el Grado de Educación Primaria. En el Grado de Educación Infantil, la asignatura más próxima a este tema es la de “Intervención psicoeducativa en el ámbito escolar, familiar y socio-comunitario”. Se tiene en cuenta la familia, si bien no se trabajan contenidos específicos sobre familias con un clima de convivencia no deseable o con problemas de violencia de género.

5. Análisis de casos de jóvenes universitarias ante la ciberviolencia de género

En la sociedad actual en la que nos encontramos, los jóvenes, en muchas ocasiones sufren actos violentos por parte de sus parejas o compañeros. En las últimas décadas algunos estudios pretenden estudiar los motivos de estos comportamientos en edades tan tempranas. Tradicionalmente se ha

asociado este tipo de problemas a casos de parejas adultas (Povedano-Díaz y Monreal-Gimeno, 2012). Es por ello la preocupación de investigar este sector de la población y concienciar desde edades tempranas que existen numerosas vías de ayuda. Queremos profundizar en los docentes en formación puesto que son ellos quienes en un futuro formarán a nuestros hijos/as y debemos transmitir valores positivos y la formación necesaria para hacer frente a estas situaciones.

Los roles de género asignados tradicionalmente han contribuido a una desigualdad social de inferioridad de la mujer respecto al hombre. Esta desigualdad está presente incluso en los dibujos animados por lo que desde bien pequeños estamos expuestos a un “bombardeo” de desigualdad que vamos aprendiendo a lo largo de nuestra vida. Al igual que en los dibujos animados, lo podemos ver representado en anuncios publicitarios (carteles, revistas, etc.), la radio. Y no solo en los medios, sino en nuestro entorno.

Formamos parte de la sociedad del conocimiento y la información, una sociedad cambiante y en evolución. Están cambiando las formas de enseñanza, formación y comunicación dentro del ámbito educativo incluyendo cada más las redes sociales. Los niños juegan con juguetes electrónicos y las formas de comunicación están cambiando, en lugar de quedar para tomar un café y charlar, escribimos un mensaje a través de los dispositivos móviles aun estando en la misma sala o a unos pocos metros de distancia. Esto lleva a que en las relaciones de parejas jóvenes exista un control máximo, llegando en ocasiones, a ser preocupante, por situaciones que, de nuevo, tenemos normalizadas. Ejemplos de esto son preguntas del tipo de: ¿con quién hablas?, ¿por qué no respondes al móvil?, ¿a quién has gustado en “x” red social?, ¿quién es el/la que sale en esa foto?, etc. Signos de actuaciones de control y de ejercicio de violencia de género o **ciberviolencia de género**. La víctima se ve acosada o reprimida a hacer lo que realmente desea por ser sumisa/o a lo que la otra parte desea que haga. Algunas de estas acciones, no todas, pueden desencadenar en un acto violento futuro y de comportamientos no deseables. Si se tiene confianza en la pareja, estas cosas no deberían preocupar o inquietar. Este tipo de comportamientos a través de las redes sociales, forma parte de un fenómeno más amplio, el ciberbullying, entendido como “el uso de los medios telemáticos para ejercer acoso psicológico entre iguales. Supone, por tanto, la difusión de información lesiva o difamatoria en formato electrónico a través de medios de comunicación como el correo electrónico, la mensajería instantánea, las Redes sociales, publicación de videos y fotografías en plataformas electrónicas de difusión de contenidos” (Revista de información legal y Abogados expertos en Delitos Informáticos, 2012).

Los/las jóvenes y adolescentes están cada vez más relacionados/as con las tecnologías. La gran mayoría de los centros escolares utilizan el formato tradicional, los libros de texto, para la transmisión de conocimientos, pero otros, en cambio, utilizan el formato digital para los contenidos del currículum escolar obligatorio, en lugar del libro tradicional, llevan aparatos eléctricos con todo el temario dentro y con ello, acceso a Internet para la realización de tareas o búsqueda de información. Es aquí donde, si no existe una formación sólida y concienciación del buen uso de las mismas, se pueden ver inmersos en una situación de ciberviolencia. Por ello, son los docentes, junto con las familias, son quienes deben de enseñar y transmitir los conocimientos necesarios para adquirir la competencia necesaria para que esto no ocurra.

El objetivo general del estudio es conocer qué tipo de violencia de género existe en las relaciones de parejas jóvenes universitarias estudiantes de Educación. Es importante analizar estos tipos de

comportamientos y conductas ya que, es un sector menos estudiado, situaciones de violencia como ciberviolencia de género, cyberbullying, grooming, sexting, delitos contra la privacidad, sextorsión, ciberdelitos... Existen estudios vinculados a las relaciones entre iguales en el sistema educativo y las parejas adultas-familias con hijos y que conviven bajo un mismo techo. Saber los ciclos/fases que pasan las víctimas ante una situación violenta con su pareja. Es importante conocer los procesos y pensamientos ante esta situación para poder intervenir de la mejor manera posible y evitar consecuencias negativas en un futuro.

Al mismo tiempo, nos proponemos describir acciones de violencia de género a través de las redes sociales, examinando su alcance y características en la sociedad del conocimiento y la información, pero sobre todo analizando indicadores específicos a los que no solemos prestar importancia porque son situaciones *normalizadas* dentro de una relación de pareja.

Y, como objetivo final, crear herramientas y actividades didácticas para que el educador o educadora ponga en práctica en su aula, con niños y niñas, para identificar y prevenir actos de violencia de género a través de las redes sociales, así como un buen uso de las mismas. Es muy importante saber identificar y actuar en consecuencia, cómo prevenir y saber defenderse de agresiones en las redes sociales.

Estamos realizando entrevistas a cuatro estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, ya que el ámbito de la educación tiene un papel fundamental en la transmisión de valores éticos y morales. El tipo de entrevista es estructurada ya que nos interesa que las entrevistadas nos cuenten sus ideas respecto a las relaciones de pareja, las fases por las que pasó o pasa la misma y si existió, conscientemente, algún capítulo que se pueda entender como indeseable por parte de la pareja. En este tipo de entrevistas se formula la misma pregunta a los participantes para después comparar la información obtenida (Vargas, 2012). Eso permite que las respuestas a esas preguntas se puedan clasificar y analizar con más facilidad. Aunque se pretende que la comunicación entre investigador y sujeto sea informal, es decir, que la persona entrevistada no se sienta como en una "entrevista para la obtención de un puesto de trabajo", sino como si estuviera manteniendo una charla entre conocidos, para facilitar la obtención de datos significativos que nos puedan facilitar comportamientos actuales de violencia de género a través de las redes sociales. A su vez, pretendemos que esta entrevista sea autobiográfica, es decir, que aquella información que nos sea proporcionada haya ocurrido en la vida de nuestra muestra objeto para que, de una forma transversal, sea posible conocer cómo se sienten ellas mismas al verse involucradas en comportamientos sociales no deseados.

6. Conclusión

El estudio se encuentra en fase de desarrollo, si bien apunta a la obtención de propuestas para la prevención de la ciberviolencia de género basadas en la formación.

Es necesaria la creación de una propuesta de formación inicial para los futuros docentes, pedagogos y educadores. Estas personas son las que en un futuro transmitirán valores de igualdad a nuevas generaciones, y creemos que son éstos quienes deben saber actuar ante situaciones de conductas no deseadas por parte de iguales o parejas a través de las redes sociales.

Pretendemos que los futuros educadores sean conscientes de los tipos de violencia que se puede llegar a dar, no circunscritas sólo al maltrato físico. Existen otros que en ocasiones pueden llegar a ser más importantes, por sus consecuencias negativas. El maltrato psicológico es el que más afecta a la persona en particular (la mujer), y a la familia (sus hijos) y entorno en el que se desarrollan.

Proponemos un plan educativo obligatorio, dentro de la formación inicial en las titulaciones de Magisterio, Pedagogía y Educación Social, en la forma de una asignatura obligatoria que se denomine "Educación para la prevención de la violencia" donde se estudien todas las medidas educativas y formativas que existen sobre la violencia de género, incluidas las legales-judiciales (tales como organismos de las administraciones públicas que proporcionan ayuda en este tipo de situaciones, para poner a disposición de la sociedad los medios necesarios e información sobre prevención de situaciones de violencia.

Referencias

- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (2010). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Delitos Informáticos.com (2012). *Revista de información legal y Abogados expertos en Delitos Informáticos*. Recuperado de <http://www.delitosinformaticos.com/06/2012/noticias/cyberbullying-grooming-acoso-en-internet>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Estébanez, I., & Vázquez, N. (2013). La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales. *Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gallego, D., Alonso, C., & Cacheiro, M. L. (2011). *Educación, sociedad y tecnología*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Violencia de género* (2015). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer>. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. Junta de Andalucía.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres
- Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía.
- Matos, A., Amador, J., Pessoa, T., & Jäger, T. (2011). Taking Action Against Cyberbullying – A Training Manual. *International Conference. The future of education*. Florence, Italy. 16 - 17 June.
- Violencia de género y trata de mujeres* (2015). Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/QueEs/queEs/home.htm>. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Gobierno de España.
- Perrone, G., & Propper, F. (2007). *Diccionario de educación*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Povedano-Díaz, A., & Monreal-Gimeno, M. (2012). *La violencia de género en las relaciones de noviazgo: Una perspectiva ecológica*. III Congreso para el estudio de la violencia contra las mujeres. Granada, 26 - 27 Noviembre. Recuperado de <http://www.congresoestudioviolencia.com/2012/articulo31.php>
- Rodríguez, A., & García, I. (2005). *El poder de la palabra*. Granada: Arial Ediciones.

Uña, O., & Hernández, A. (2004). *Diccionario de sociología*. Madrid: ESIC.

Varela, R. M. (2012). *Violencia, victimización y cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.uv.es/lisis/rosavarela/tesis-rosa-varela.pdf>

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 13 (1), 119-139.

CEREBRO, EMOCIONES Y REDES SOCIALES. BRAIN, EMOTIONS AND SOCIAL NETWORKS

Estrella Martínez-Rodrigo

Universidad de Granada

Email: emrodrigo@ugr.es

Rosario Segura-García

Universidad de Granada

Email: rosariosegura@ugr.es

1. Introducción

El término emoción no ha sido utilizado de modo frecuente hasta el s. XIX. Parece que fue Thomas Brown (1778-1820) quien introdujo el uso más habitual de esta palabra (Dixon, 2003, 109-127), aunque Hume ya realiza un uso temprano del término. Hasta ese momento, los términos más utilizados eran "pasión", "sentimientos", o "afecciones". "Emoción", con todas sus connotaciones, es muy utilizada en la psicología del s. XIX especialmente por William James, y por Darwin. También Ernst Mach (1818-1916) que es deudor del empirismo, como él mismo reconoce, aunque no habla explícitamente de emociones, tiene un planteamiento muy similar al de Hume en el tratamiento de las sensaciones, que supone una base para entender el interés por dicho término en la actualidad (Mach, 1987, 42). En el siglo XX, ha habido un interés creciente por el papel de las emociones en la sociedad, pues según algunos sociólogos, había sido olvidado en los tratados tradicionales acerca de la sociedad¹. Asimismo comienzan a realizarse planteamientos en los cuales las emociones cobran una gran importancia en la explicación de diversos comportamientos sociales, o incluso, dan razones de la evolución de las sociedades capitalistas (Illouz, 2009).

También desde la filosofía, especialmente en el ámbito anglosajón, se ha investigado y revisado el concepto de emoción desde diversos puntos de vista (Nussbaum, 1997), (Goldie, 2000), (Kenny, 1969).

¹ Es el caso de Thomas Sheff, Arlie R. Hochschild, Theodor D. Kemper; en España, Eduardo Bericat ha realizado un análisis de esta situación. Cfr. Hochschild (2008), Bericat (2000)

Pero la aparición del término emoción no es fortuita, ni azarosa, sino que es el resultado de todo un proceso, en el cual Adam Smith tuvo un papel importante.

A un nivel de conocimientos aplicados, las emociones también ocupan un lugar destacado en el cine, publicidad, marketing, educación, desempeñando un papel cada vez más creciente e importante (Martínez-Rodrigo y Segura-García, 2013).

Todo ello contribuye a configurar una sensibilidad propia de nuestro tiempo, ya que la sociedad occidental está constituida en gran parte sobre su planteamiento económico -y dicho planteamiento no es ajeno a su filosofía moral- y a su Teoría de los sentimientos morales. La consideración de la noción de pasión de Adam Smith es ya muy diferente a la que usaba la tradición aristotélico-tomista. Esa evolución, mediatizada por el pensamiento cartesiano, que da origen al racionalismo y al empirismo, aporta las claves de por qué en el siglo XIX, la noción de emoción es más usada que la de pasión. Cuando Thomas Brown comienza a usar el término pasión, tiene detrás una tradición empirista, y recoge aportaciones de Hume y Reid, e indirectamente de Smith, ya que éste participa en gran medida del planteamiento de Hume.

A su vez, el gran desarrollo de la neurología en el siglo XX, con importantes figuras como Antonio Damasio, facilita comprender, a nivel fisiológico, cómo se desenvuelven las emociones en el cerebro y explican mejor las conductas relacionadas con ellas.

Con los elementos neurológicos y psicológicos, daremos respuesta a lo que se entiende por emoción y su reflejo en la conducta, con el fin de comprender mejor cómo debe ser el aprendizaje de las tecnologías para que su uso responda a una comunicación humana y no quede en algo desnaturalizado, reducido a mera técnica

2. Objetivo

El objetivo de la presente investigación es analizar la dinámica neurológica y psicológica de las emociones y cómo se desenvuelven en el ámbito de las redes sociales, teniendo en cuenta que las emociones son unas realidades imprescindibles en la comunicación humana, para lo que se analizará la dinámica neurológica y psicológica de las emociones y cómo se desenvolverían en el ámbito interactivo.

3. Metodología

La metodología que emplearemos será, en primer lugar, la de acudir a diversos estudios neurológicos actuales, principalmente del doctor Antonio Damasio; en segundo lugar, nos acercaremos a las investigaciones psicológicas más relevantes. Por último, analizaremos cómo se desenvolverían las emociones en redes sociales, apoyándonos en dichos estudios. Con estas observaciones elaboraremos las conclusiones.

4. Descripción científica de las emociones: elementos neurológicos y psicológicos

4.1. Algunos aspectos anatómicos relacionados con las emociones

Hay algunos aspectos anatómicos a tener en cuenta al analizar la neurología de las emociones en el ser humano. Respecto a los hemisferios, el derecho es dominante para aspectos relacionados con la dimensión espacial de la información recibida, localizados en la corteza parietal dorsal posterior, así como en el giro cingulado. La dominancia del hemisferio izquierdo es para aspectos relacionados con el lenguaje, estando situada esta función en las áreas de Broca y de Wernicke. Por otro lado, existe un módulo relacionado con la conexión memoria-emoción, que estaría situado en las regiones del hipocampo y en el complejo de la amígdala. Asimismo se localiza un módulo funcional de ejecución conductual, en la corteza lateral prefrontal, la corteza orbito-frontal, y la corteza parietal posterior. Y por último, se puede determinar un módulo de identificación de caras y objetos, en la corteza lateral temporal.

En estos puntos de referencia, las estructuras cerebrales que mayor atención están recibiendo actualmente en el ámbito del análisis de la emoción, han sido la amígdala y los hemisferios cerebrales.

Las estructuras anatómicas que interviene son principalmente:

- **Amígdala:** Se encuentra implicada tanto en el procesamiento de la estimulación emocional expresiva como en una función de procesamiento emocional más amplio y general, con connotaciones sociales.
- **Hemisferios cerebrales:** En cuanto a los hemisferios cerebrales, tradicionalmente el hemisferio izquierdo se considera implicado en aquellos aspectos emocionales que se transmiten a través del lenguaje, o que suponen la descripción verbal de una emoción, mientras que el hemisferio derecho estaría más relacionado con los aspectos emocionales que se transmiten mediante características expresivas y gestuales.

4.2. Aspectos fisiológicos y psicológicos de las emociones

Uno de los aspectos que más interés suscitan en el ámbito de la Psicología en general es el ámbito de la consciencia, que es el campo en el cual la emoción adquiere la connotación de experiencia emocional.

También los estudios de Antonio Damasio² arrojan luz sobre este aspecto. En los últimos años, este

² Antonio Damasio es profesor de la cátedra David Dornsife de Psicología, Neurociencia y Neurología en la Universidad del Sur de California, donde dirige el Institute for the Neurological Study of Emotion and Creativity de los Estados Unidos. Es un conocido investigador en varias áreas de las neurociencias. Sus intereses se centran en las bases neurológicas de la mente, sobre todo en lo

neurólogo ha dedicado un gran esfuerzo en su intento por localizar las bases neurobiológicas del sentimiento emocional.

En última instancia, la relación esencial se produce entre el cerebro y la mente. Ahora bien, como señala Damasio (1998), no se puede desarrollar una perspectiva integrada de la mente y el cerebro humanos si no consideramos el estudio de la emoción, y eso es posible porque la actitud actual hacia la emoción en el ámbito de la investigación ha cobrado gran interés.

En suma, la emoción representaría la más compleja expresión de los sistemas homeostáticos de regulación. Los resultados de la emoción se encuentran extraordinariamente vinculados a la adaptación y la supervivencia de todos los organismos que disponen de tales procesos. En cierta medida, Damasio (1998) está enfatizando la dimensión motivacional de las emociones, ya que llega a proponer que las emociones pueden ser también consideradas a lo largo de las dimensiones de aproximación-evitación o apetitiva-aversiva.

Las emociones están biológicamente determinadas, siendo, por tanto, procesos automáticos. No obstante, la cultura y las experiencias e influencias que recibe un individuo a lo largo de su propio desarrollo, juegan también un papel importante. Dicha influencia se puede reflejar en el plano de los estímulos desencadenantes de una emoción, así como en el plano de la expresión emocional.

4.3. Sentimiento y emoción

En la teoría de Damasio cobra especial relevancia la relación entre sentimiento y emoción, siendo necesario distinguir entre ambas variables. Son dos términos que, como hemos reseñado en varias ocasiones anteriormente, han sido utilizados de forma intercambiable por distintos autores: sin ir más lejos, el propio James (1884, 1890). También Damasio (1998, 2003) señala que, aunque se encuentran íntimamente asociados, no son la misma cosa. Concretamente, la emoción se refiere a una serie de respuestas que, desencadenadas desde zonas concretas del cerebro, tienen lugar en otras zonas del cerebro, así como en otras partes diversas del resto del cuerpo.

El resultado final de tales respuestas es un estado emocional, que podría ser definido como el conjunto de los diferentes cambios corporales que experimenta el individuo en cuestión. Por su parte, el sentimiento se refiere al resultado del estado emocional, que, en palabras de Damasio, hace referencia a un complejo estado mental.

A nuestro juicio, el análisis de Damasio es neurológicamente muy completo, pero quizá falle al dar un paso más y llegar a la mente propiamente dicha. La deuda con el empirismo en Damasio es demasiado fuerte, y estar demasiado pegados a la materialidad de las funciones cognoscitivas puede dificultar un

que se refiere a los sistemas neuronales relacionados con la memoria, el lenguaje, las emociones y las decisiones. Uno de los libros más recientes de Damasio, *Looking for Spinoza: joy, sorrow, and the feeling brain* fue publicado en 2003. En él, Damasio analiza la relación de la filosofía con la neurobiología así como la relación entre la ética humana y la ciencia.

planteamiento más trascendente del conocimiento humano, es decir, el planteamiento de Damasio es materialista, aunque queda abierto a una posterior profundización.

Desde un punto de vista en el que se admita la inmortalidad del alma, como es nuestra perspectiva, es aprovechable su aportación en cuanto a la organización de los elementos materiales, esto es, al funcionamiento del cerebro, quedando abierto a un estudio acerca de cómo se engazaría el conocimiento intelectual (no solo las emociones o sentimientos) al proceso fisiológico, ya que Damasio, en principio, no habla más allá de lo puramente emocional, que es el tema que nos ocupa. No somos partidarias de una dualidad mente-cerebro, sino más bien de una interacción entre mente y cerebro. Otro estudio sería abordar cómo es posible que la mente organice el cerebro, es decir, que la espiritualidad organice la materia. Aristóteles³ lo resolvió aduciendo que el alma es la forma del cuerpo y se halla unida sustancialmente. Con un lenguaje del s. XXI se trataría de explicar esto mismo, con los datos de la biología de este siglo, y con otro lenguaje.

5. Sociedad digital: Interactividad, comunicación y emociones

5.1. Algunos aspectos destacados acerca de la interactividad

Ante cualquier tipo de información, puede haber una respuesta emocional, pero para que haya comunicación no basta con que se sienta una emoción, sino que hay que procesarla, y lograr que llegue a ser consciente. Las respuestas emocionales dependen de múltiples factores, entre ellos de los medios de transmisión de información a los que se recurra. Entre los medios, cabe destacar algunos factores que pueden influir en las respuestas emocionales, como la velocidad con la que se transmite la información, la exigencia de una respuesta inmediata, o la interpelación al espectador. Para ver mejor cómo se desenvuelven las emociones en las redes sociales, analizaremos el rasgo esencial de las redes sociales que es la interactividad.

¿Cuáles son los rasgos de la interactividad? Podrían resumirse en los siguientes: inmediatez, personalización, ampliación, no linealidad y participación. Pasamos a describirlos brevemente.

La "inmediatez" introduce un cambio de escala y ritmo, tendiendo a la instantaneidad. El usuario puede acceder a la información cuando quiere y en lo que quiere, sin tener que atenerse a un horario como ocurre, por ejemplo, en la programación de la televisión analógica. Lo característico de este tipo de comunicación es una enorme cercanía entre los usuarios y los hechos sobre los que se han informado, lo cual lleva a una complejidad creciente. En este rasgo late una necesidad cada vez mayor de calidad de las

³ Aristóteles explica esta unidad entre cuerpo y alma en su tratado De Anima. Santo Tomas recoge este planteamiento y además explica la inmortalidad del alma, que no quedaba clara en Aristóteles, en su tratado De Homine

informaciones, puesto que la rapidez no es sinónimo de calidad.

Respecto a la “personalización”, cabe destacar que es el usuario quien selecciona cómo, dónde y cuándo desea recibir la información, a la vez que escoge las informaciones de mayor relevancia para él. De alguna manera, el usuario puede convertirse en realizador en la medida en que utiliza servicios que le permiten configurar un menú de contenidos, o elige la cámara desde donde observar un evento.

La “ampliación” se refiere a que el usuario puede complementar sus contenidos según sus deseos; no se trata de una competencia de contenidos, sino que se va ampliando el conocimiento.

La “no linealidad”, por su parte, viene a indicar que el orden de navegación no es único, que no hay solo una ruta para acceder a contenidos, sino que puede haber varias posibilidades de enlaces.

Por último, el rasgo llamado “participación” destaca que el usuario es de alguna manera productor de su contenido. El estatuto del usuario ya no es pasivo, sino activo, que llega a su culmen cuando se establece una red y la participación ya no es de un usuario aislado, sino de varios usuarios activos entre sí.

5. 2. Emociones y redes sociales

Hemos visto las características generales de lo que se podría llamar una comunicación digital y de la interactividad, rasgo esencial de las redes sociales. También hemos analizado un recorrido neurológico y psicológico de las emociones. Nos encontramos pues, en disposición de estudiar a continuación cómo se desenvolverían las emociones en redes sociales teniendo en cuenta las características de estas últimas.

El ser humano es multidimensional: en él se integran aspectos sensitivos, afectivos, intelectivos o racionales, sin estar desligados unos de otros. Y a todas estas dimensiones debemos remitirnos a la hora de analizar la comunicación humana para llegar a conclusiones no sesgadas, que reflejen lo que en realidad acontece en el acto de comunicación. Resultan muy interesantes las observaciones de la Dra. López Moratalla (2011) acerca de la relación entre el mundo de las relaciones éticas y su correlato fisiológico en el cerebro, que aportan elementos de interés para nuestra investigación: la ética no es tanto un producto del cerebro como al revés. El cerebro está preparado para sistematizar conductas éticas: es decir, hay una correlación entre anatomía-fisiología y capacidades que posee el hombre a la hora de relacionarse con el entorno.

Acudiendo de nuevo al neurólogo portugués, Antonio Damasio (2009), en una de sus observaciones en este terreno publicada en la revista *Proceedings of the National Academy of Science*, señala a nivel neurológico cómo se desenvuelven las emociones con algunas herramientas de Internet: imágenes de violencia y sufrimiento en televisión, medios digitales cada vez más veloces y difíciles de procesar, relaciones personales sustituidas por redes sociales como Facebook o Twitter... ¿Cómo podría influir todo esto en las capacidades cognitivas del ser humano? ¿Procesamos de igual manera las emociones cuando nos llegan a través de un formato digital?

Las conclusiones de este investigador proceden de un experimento llevado a cabo con 13 voluntarios de la

Universidad de Southern California (en Los Ángeles, EEUU), donde Damasio dirige el Instituto del Cerebro y la Creatividad.

Después de escuchar historias reales que trataban de despertar en ellos sentimientos tanto de admiración y de compasión en el sentido físico como de empatía social, se observó lo que ocurría en su cerebro mediante imágenes de resonancia magnética. Hasta ahora los estudios cerebrales sobre la compasión estaban limitados a los sentimientos que despierta en nosotros el dolor ajeno; ésta es la primera vez que se extiende este concepto en un sentido más amplio de compasión o empatía social y se aborda además la admiración. Es decir, estamos ante la misma realidad que definía Adam Smith como ponerse en el lugar de otro.

Los sentimientos relacionados con cuestiones morales y psicológicas -admiración por un buen acto o una habilidad- tardaron más en activarse en el cerebro que los relacionados con cuestiones físicas: ante un accidente, por ejemplo.

Sin embargo, si los sentimientos “sociales” tardaron más en surgir -de seis a ocho segundos- que las reacciones ante estímulos físicos como el daño ajeno -unas décimas de segundo-, los investigadores también descubrieron que duraban más tiempo de modo activo en el cerebro de los participantes. Esto pone de manifiesto que el cerebro es capaz de distinguir perfectamente las emociones que tienen que ver con las cuestiones físicas de aquellas que suscitan las dimensiones morales o psicológicas de una situación.

Trasladando el problema a las redes sociales por ejemplo, nos encontramos con que las emociones que surgen de la empatía social tardan en aparecer pero duran más; en cambio, si el instrumento es Twitter, o WhatsApp, o los chat de Tuenti, Facebook, por ejemplo, o cualquier otra red social, dada la rapidez de la comunicación, surge la duda de si el cerebro humano está preparado para producir emociones adecuadas a esa velocidad. La clave está en que la empatía social necesita cierta ponderación o reflexión. Con la velocidad de las redes sociales, apenas da tiempo a que se elabore no solo una reflexión racional, sino un procesamiento de las emociones, que está un nivel menos complejo en el proceso cognitivo.

De las características propias de la interactividad, parece que tres son las que más relación pueden tener con el desencadenamiento de las emociones:

- La inmediatez, que se halla relacionada con la rapidez o velocidad en recibir información y dar una respuesta, que a veces comporta una gran complejidad;
- La personalización: el usuario se halla en un contexto determinado, situación que influye directamente en la selección del momento, lugar y modo de acceso a la información;
- La participación: se invita continuamente a interactuar, a responder y a producir contenido.

Revisando dichos rasgos, podemos decir que estos son catalizadores que potencian la respuesta emocional del usuario en las redes sociales de por sí interactivas. Quizá el rasgo más importante que marca la diferencia es la complejidad que surge en la inmediatez y la velocidad: una conversación verbal puede ser rápida, pero siempre es bidireccional, mientras que una comunicación interactiva en redes

puede ser multidireccional y con múltiples vínculos de acceso a una nueva información.

Esto nos lleva a concluir que las emociones no pueden funcionar de la misma manera en una relación basada en los instrumentos de las redes sociales, por ejemplo, que en una relación interpersonal presencial o "real", por llamarla de alguna manera. Este aspecto resulta particularmente importante en los jóvenes y niños que ya han comenzado a realizar sus primeros pasos en la comunicación y en la educación con medios digitales, puesto que comienzan a configurar el universo y a desarrollar sus capacidades tanto humanas, como cognitivas o emocionales, desde dichos medios (Sábada, 2005).

Conclusiones

Las conclusiones a las que podemos llegar tras este estudio pormenorizado acerca de qué son y cómo funcionan las emociones y cómo se desenvuelve la comunicación en las redes sociales, son muy variadas:

- En este trabajo hemos querido mostrar que la velocidad de transmisión en la redessociales son un problema no solo para poder reflexionar (rasgo típicamente humano), sino incluso a nivel más inferior, para ser capaces de procesar una emoción a la velocidad que lo permite nuestro cerebro.
- La dinámica por la que el cerebro procesa una emoción es diferente si se trata de una emoción provocada por algo físico, o si es fruto de la reacción ante un hecho moral. La diferencia está en la tardanza en aparecer y en su duración. Son más inmediatas y duran menos las emociones ante hechos físicos, que las emociones ante realidades morales o psicológicas.
- Además, sentimiento y emoción tienen un reflejo diferente en el cerebro. Aquel es más duradero, se refiere más bien a un estado ánimo, y es más complejo de procesar, especialmente en el caso de llegar a una consciencia del mismo. La emoción es más inmediata e inconsciente.
- El uso de herramientas propias de la web 2.0 aporta un aumento de velocidad en la gestión de la información. Esto puede hacer que se pueda intercambiar información y establecer una relación sin que dé tiempo a que aparezca un sentimiento consciente.
- Si esto es así, no tener en cuenta la velocidad en la comunicación de información puede hacer desaparecer una dimensión propia del ser humano. Los rasgos de la interactividad de una comunicación digital no son los mismos que los de una interacción propia de una conversación hablada: la complejidad de ésta última es mucho menor.
- Esto lleva a pensar que, además de saber utilizar tecnológicamente las herramientas digitales, hay que aprender a usar las capacidades cognitivas humanas, de manera que las herramientas se adapten a nuestras capacidades y no al revés, con el fin de que haya una buena comunicación.
- La causa de esta, llamémosla así, desnaturalización, no estaría propiamente en la aparición de las herramientas digitales sino el uso que se haga de ellas.

- Esto nos lleva a considerar que la enseñanza de redes no debe ser meramente técnica, sino que debe incluir otro tipo de aprendizaje. Es decir, el individuo debe saber cómo gestionar la velocidad de la información. Es posible que haya personas que, ante esa falta de “tiempo”, no puedan elaborar la respuesta adecuada. Por ejemplo, la respuesta ante un comentario en Facebook, puede no ser muy inmediata, pues falta el contexto, el tono de voz, la situación en la que se ha escrito aquello, etc. Es frecuente contestar, tomar decisiones en red (compras por ejemplo, participación en encuestas con premio), o forjarse una opinión acerca de un hecho, sin contrastar, llevados por la inercia de la velocidad sin tener en cuenta este factor.
- La emotividad es un elemento que enriquece el conocimiento; a veces supone un mecanismo de defensa frente a lo perjudicial, y en otras ocasiones, un estímulo frente a lo conveniente. Perder este rasgo puede ponernos en situación de vulnerabilidad -no tanto física, como psicológica- sin darnos cuenta.
- El aprendizaje de las TIC, tanto en niveles de educación inferiores como superiores, debería tener en cuenta estos factores psicológicos relacionados con la interactividad, de manera que el aprendizaje no sea meramente técnico sino humano, y que las TIC sean realmente herramientas del individuo y no al revés, que el individuo se configure en torno a una herramienta.

Referencias

Aristóteles, (trad. 1982). *Acerca del alma*. Madrid: Aguilar.

Bericat, E. (2004). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, 62, 145-176

Bradley, M. y Lang, P. (2000). Measuring emotion: Behavior, feeling, and physiology. En R.D. Lane y L. Nadel (eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. Nueva York: Oxford University Press (242-276)

Clore, G. (1994). Why emotions are felt. En P. Ekman y R.J. Davidson (eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. Nueva York: Oxford University Press (103-111)

Damasio, A. (2009). Cerebral and spinal modulation of pain by emotions, *Proceedings of the National Academy of Science*, 106, (49)

Damasio, A. (2003). *En busca de Spinoza, neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Ed. Crítica.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotions, Reason, and the Human Brain*. Nueva York: Avon Books.

Damasio, A. (1995). Toward a neurobiology of emotion and feeling: Operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1, 19-25

Damasio, A. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26, 83-86

Damasio, A. (2000). A second chance for emotion. En R.D. Lane y L. Nadel (eds.): *Cognitive Neuroscience*

of Emotion. Nueva York. Oxford University Press, (12-23)

Descartes, R. (trad. 1985): *Pasiones del Alma. Meditaciones metafísicas*. Madrid: Orbis.

Dixon, T. (2003). *From Passions to emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Estebanel, M. (2002). Interactividad e interacción. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1 (1), 15-25

Goldie, P. (2000). *Las emociones: una exploración filosófica*. Oxford: Clarendon Press.

Heilman, K. (1997). The neurobiology of emotional experience. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 9, 439-448

Heilman, K. (2000). Emotional experience: A neurological model. En R.D. Lane y L. Nadel (eds.): *Cognitive Neuroscience of Emotion*. Nueva York: Oxford University Press (328- 344)

Hernández Rodríguez, C.E. (2011). Historia de la competencia entre el cine y la televisión. Los efectos de las nuevas tecnologías en la formas de consumir y producir cine en España: la explosión del cine en la televisión y el posible fin de las películas en celuloide. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 2, (11). Recuperado de <http://www.mediterranea-comunicacion.org/Mediterranea/article/view/6>

Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Barcelona: Katz.

Igarza, R. (2008). *Nuevos medios, estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía.

Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica*. Barcelona: Katz.

James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Nueva York: Holt.

Kenny, A. (1969). *Action, emotion and will*. London: Routledge & Kegan Paul.

Ledoux, J. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209- 235

Ledoux, J. (1996). *The Emotional Brain: the Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. Nueva York: Simon and Schuster.

López Moratalla, N. (2011). *El cerebro ético, como atajo emocional ante dilemas. La crónica de la ciencia*. Recuperado de <http://blogs.lainformacion.com/cronicas-de-la-ciencia/2011/03/10/el-cerebro-etico-como-atajo-emocional-ante-dilemas/>

Mach, E. (1987). *Análisis de las sensaciones*. Barcelona: Ed. Alta Fulla.

Marcos, M.C. (2008). Entrevista a Ricardo Baeza-Yates de Yahoo! Investigación Recuperado de <http://www.upf.edu/hipertextnet/entrevistas/recuperacion-informacion.html>

Martínez-Rodrigo, E. (2010). Lectores dinámicos ante textos interactivos. *Revista Icono14*, 15, 261-273. Recuperado de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/293>

Martínez-Rodrigo, E. y Segura-García, R. (2013). El discurso emocional en la publicidad de la DGT, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19 (nº especial de abril), 863-873. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42169/40148>

- Mosca, A (2004). A Review Essay on Antonio Damasio's. Thhe Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness. *Psyche*, 6(10). Recuperado de <http://www.theassc.org/files/assc/2468.pdf>
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Oatley, K. (1992). *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sábada, Ch. & Bringué, X. (2005). *Nacidos digitales, una generación frente a las pantallas*. Madrid: Rialp.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Segura-García, R. & Martínez-Rodrigo, E. (2010). Música y sentimiento en los medios audiovisuales. *Razón y Palabra*, 73. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/Varia73/22SeguraMartinez_V73.pdf
- Smith, A. (1974). *The theory of moral sentiments*. Indianapolis: Liberty Foundation.
- Thagard, P. & Millgram, E. (1995). Inference to the best Plan: A Coherence Theory of Decision. En A. Ram y D. B. Leake (eds.): *Goal-Driven Learning*. Cambridge, MA: MIT Press (439-454)
- Thagard, P. & Verbeurgt, K. (1998). Coherence as constraint satisfaction. *Cognitive Science*, 22, 1-24

CONTEXTO Y CONEXIONES DISCIPLINARES DEL PERIODISMO DE DATOS

Manuel Gértrudix Barrio

Profesor Titular de Comunicación Digital

Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Rey Juan Carlos. Cº del Molino, s/n Fuenlabrada, Madrid (España) 28943
Tfn: + 34 696364585

Email: manuel.gertrudix@urjc.es

Carmen Gertrudis Casado

Investigadora

Grupo Ciberimaginario. Universidad Rey Juan Carlos. Cº del Molino, s/n Fuenlabrada, Madrid (España) 28943

Email: carmen.gertrudis@ciberimaginario.es

1. Introducción: Comunicación de “precisión”, internet y datos.

En los últimos años el Periodismo de datos ha cobrado una importancia creciente tanto en el plano profesional como en el ámbito de la investigación teórica (Mair & Keeble, 2014; Lewis, 2014), y para algunos autores representa uno de los ámbitos de actuación periodística que resultará más relevante en el futuro (Gray & Bonegru, 2012). Inserto en la tradición del Periodismo de Precisión (Meyer, 1993) y el *Computer-Assisted Reporting* (Garrison, 1998), el Periodismo de Datos asume como objetivo una función social preventiva; trata de anticipar las situaciones antes de que se produzcan, evalúa, y examina para predecir los acontecimientos futuros antes de que estas se den de forma efectiva.

Sin lugar a dudas, la vertiginosa evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y especialmente de internet, y la creciente demanda social de una ampliación de las esferas de acceso a la información pública, han generado un proceso de apertura y creación de una cultura open en numerosas instituciones y organizaciones (Rubinstein, 2014; Zuidervijk y Janssen, 2014). Y este proceso está poniendo en manos de los ciudadanos, pero especialmente de la nueva generación de comunicadores, un instrumental insospechado para el ejercicio informativo y de construcción de conocimiento de lo que sucede, pero también de intervención en la esfera pública. En definitiva, una nueva forma de gestionar la información que se nutre de las características propias de una “comunicación de precisión”. En ésta, el foco se centra en el análisis de los fenómenos y las tendencias que estos apuntan, que son estudiados de forma rigurosa mediante la aplicación de recogida de datos cuantitativos y análisis socioestadístico, lo que

ofrece resultados informativos objetivos y transparentes (Dader, 1997). Esta forma de aproximación permite eludir la cotidiana naturaleza sensacionalista de los acontecimientos y de los datos aislados para centrarse en la esencia profunda de los modelos, de las pautas y patrones que están detrás de secuencias completas, lo que ofrece a esta práctica informativa un valor menos perecedero independientemente de la contingencia o no de sus resultados y de la oportunidad contextual de los mismos.

En la medida en que esta concepción estratégica de la indagación periodística sobre datos formales puede aplicarse por igual a la detección e interpretación de grandes tendencias sociales, como a la investigación de circunstancias específicas del comportamiento individual de personas relevantes o a las trayectorias observables en el funcionamiento de grupos específicos o instituciones, todo este potencial metodológico puede ser también puesto al servicio del periodismo de investigación.

Por otra parte, los sistemas de visualización de información actualmente disponibles facilitan que la presentación de estas informaciones pueda resultar sumamente interesante, tanto en los aspectos formales y estéticos, como en las posibilidades de interactuar activamente con objetos que permiten al usuario explorar dinámicamente estructuras de información altamente complejas adaptando el proceso de lectura y recuperación de información a su propia secuencia de intereses o asimilación de la información (Radchenko & Sakoyan, 2014).

En este contexto, definir el marco científico y disciplinar del Periodismo de datos, para establecer sus límites y alcances, es un ejercicio necesario que ya está en proceso de construcción (Ferrerías Rodríguez, 2013) (Kemman, Kleppe, Nieman & Beunders, 2013), y al que este trabajo viene a sumarse.

2. Objetivos

Establecer algunas de las conexiones disciplinares que permitan definir el marco epistemológico del Periodismo de datos.

Evaluar las relaciones que establece el Periodismo de datos, inserto en la tradición del Periodismo de Precisión, con la Periodística, el Periodismo especializado, el Periodismo de investigación, la Sociología o la Estadística, entre otras.

3. Metodología

Se realiza una aproximación teórica de carácter conceptual al fenómeno del Periodismo de Datos desde su dimensión epistemológica, y bajo un paradigma interpretativo que trata de explicar las conexiones disciplinares de este ámbito emergente de la Periodística, con el fin de delimitar su alcance teórico.

4. Conexiones disciplinares del Periodismo de datos

Observamos el Periodismo de Datos como una vía del Periodismo de investigación, dentro de la Teoría General del Periodismo Especializado, aunque para nada se agote en este (Parasie, 2014). Como tal, el Periodismo de Datos configura un espacio de desarrollo y construcción de la realidad social diferenciado frente a otras fórmulas y modelos periodísticos, así como frente a otras disciplinas con las que, sin embargo, establece relaciones de préstamo, endeudamiento y cooperación epistemológica, procedimental y conceptual.

Examinamos, a continuación, algunas de estas relaciones con el objetivo de proponer algunas pautas que contribuyan al desarrollo de un marco epistemológico propio.

5. Con la Periodística o Teoría del Periodismo

Las características fundamentales que han ido señalando la teoría y práctica del Periodismo de Datos, especialmente desde su incardinación en el Periodismo de Precisión (Dader, 1997), ha motivado un alejamiento progresivo y contundente de las formas de hacer y de pensar, de las actitudes en el fondo, de este tipo de Periodismo frente a lo que podríamos definir como la práctica habitual del Periodismo.

Dicha práctica, caracterizada por la importancia otorgada a la manera de contar o presentar unos repertorios de descripciones o declaraciones, y que otorga el valor a los resultados, en función de impacto noticioso, por encima de la complicación o dificultad de los procedimientos que se esconden detrás de dichos resultados, encuentra en el Periodismo de Datos una renovación trascendente: a partir del comentado cambio de actitud, el periodista de datos, como otrora el de "precisión", es consciente de que la noticia también se esconde fuera de lo aparentemente sensacional, del momento caliginoso del acontecimiento, de la declaración a pie de suceso o la cita confidencial, y dirige su mirada inquisitiva hacia los archivos o hacia las bases documentales para, mediante un método previamente establecido y testado en su fiabilidad y validez, realizar comparaciones exhaustivas y metódicas de datos que, dormidos en los set de datos, o en la ignota ocurrencia de los fenómenos aparentemente intrascendentes, alcanzan un valor noticioso extraordinario cuando son relacionados, tratados estadísticamente, y sacados a la luz.

Tabla 1. Comparación de las prácticas del Periodismo vs Periodismo de Datos

<i>Periodismo</i>	<i>Periodismo de Datos</i>
Importancia puesta en la manera de contar o en los repertorios de descripciones y declaraciones: resultados	Importancia puesta en el Método: fiabilidad y validez
Habilidad de preguntar.	Habilidad de buscar. Conocimientos teóricos y metodológicos.
El hecho, la fuente de declaración, la cita confidencial.	El archivo, las bases de datos documentales. Comparación exhaustiva y metódica.
Conocimiento "popular". Observación acientífica.	Conocimiento científico. Observación científica.

Fuente: Elaborado por los autores

Frente a la habilidad de preguntar a la fuente, de ser sagaz en las cuestiones, alcanza importancia la capacidad de investigar, de buscar por medio de un criterio suficiente y de unos conocimientos teóricos y metodológicos para los que no vale ya la pura intuición. Y no es una cuestión tanto de intrepidez personal, de permisividad legal o cantidad de recursos disponibles, pues tanto en una como en otra son igualmente importantes. Se trata, ante todo, de una actitud diametralmente distinta y, por ende, de una perspectiva diferente sobre lo que supone hacer periodismo (Bradshaw, 2014).

Se observa, una singladura que abandona los hábitos del conocimiento popular, de la observación acientífica, caracterizada por ofrecer definiciones cotidianas de la realidad, para abordar un conocimiento de naturaleza científica, de observación empírica y científica –bajo el prisma de la ciencias sociales- de la actualidad.

Es asimismo importante señalar las conexiones que se establecen entre el Periodismo de Datos y el Diseño infográfico o la Visualización de información. Considerada esta como un género periodístico autónomo que posee un lenguaje específico así como unos usos concretos, desde la perspectiva del Periodismo de Datos se convierte en un elemento instrumental de primer orden a la hora de presentar la información en el reportaje de "datos" (Cairo, 2015). Si la claridad es una de las señas de identidad fundamentales que debe presidir la presentación de la información de "datos", la aportación infográfica es uno de sus aliados más útiles. Cualquiera de los géneros infográficos de información son válidos para ello: los gráficos estadísticos, los organigramas, las cronologías, las cajas de datos, los diagramas, los cartográficos o los icónicos aportan rasgos significativos y clarificadores a la información (Dick, 2014). Es esencial que el periodista tenga una formación visual que le permita comprender cómo sacar el máximo

partido a las visualizaciones para contar historias de forma precisa: facilitando comparaciones, mostrando lo cotidiano o habitual de forma distinta, evidenciando los cambios de un fenómeno o acontecimiento a lo largo del tiempo, facilitando la percepción de conexiones o flujos entre distintos eventos, personas, entidades, etc. (Madrigal & Gértrudix, 2014).

El Periodismo de Datos también establece una conexión disciplinar con la Opinión Pública; concretamente, en la parte más instrumental de esta. Las técnicas de medición de la Opinión Pública y los problemas ligados a la misma participan de algunas de las prácticas habituales del Periodismo de Datos: los sondeos de opinión y las escalas de actitud como medición sincrónica de la Opinión Pública, el tratamiento periodístico de las encuestas de opinión, los sondeos electorales o de carácter político, su repercusión sociopolítica y las responsabilidades éticas ligadas a su difusión son temas concomitantes a ambas disciplinas (Dader, 2014).

6. Con el Periodismo especializado y el Periodismo de investigación

El Periodismo de Datos se vincula, asimismo, con el Periodismo especializado o de la Información Periodística Especializada; segmento que contempla un ámbito de especialidades cada vez más amplio y diverso.

Montserrat Quesada define el Periodismo especializado como:

la estructura informativa que permite dar respuesta a la triple especialización que caracteriza el periodismo moderno: la especialización por *contenidos* –de la que surgen todas las áreas especializadas ya consolidadas y las que en los próximos años comenzarán su proceso de consolidación en los medios-, la especialización por *sectores de audiencias* –en función del complejo mercado editorial de publicaciones- y la especialización por *medios de comunicación*, en la que el énfasis se pone en las técnicas específicas que vehiculan la información especializada a través del medio utilizado para su comunicación: Prensa, radio o televisión.(1998, p. 18)

A la que habría que añadir el multimedia como uno de los paradigmas ya presentes de plasmación de esa triple especialización argumentada.

El periodismo especializado, sea cual sea su variante, se fundamenta en los patrones de la metodología del Periodismo de investigación: acceso, valoración, interpretación, elaboración y publicación de la información.

La demanda social y mediática de una información rigurosa en ámbitos tan dispares del saber se perfila a través de los rasgos presentes actualmente en el objeto de trabajo del periodismo, la realidad social:

- a) *Grandes transformaciones sociales*: surgimiento de nuevas demandas informativas y nuevos contenidos y temas relacionados con el establecimiento de las sociedades avanzadas (complejidad y especificidad de las funciones y ocupaciones sociales, incremento sustancial y cualitativo del ocio, desarrollo vivaz de los sectores industrial y de servicios, etc.)

- b) *Progreso tecnológico espectacular*: acceso selectivo, analítico y diversificado a la información como consecuencia de la polinización mediática, y la saturación de los contenidos uniformadores y homogéneos.
- c) *Las audiencias* –cada vez más microaudiencias- persiguen una información más específica (especializada), más próxima (territorializada) y de mayor calidad y rigor (cualificada).
- d) *Nacimiento de un mercado editorial diversificado*: aparición de numerosas publicaciones de naturaleza especializada.
- e) *Cambios organizativos y estructurales de los medios*: se ven en la necesidad de responder a las nuevas demandas sociales como “instrumentos integradores del conocimiento, capaces de reflejar con fidelidad el orden económico, político, social y cultural establecido, siendo a la vez elementos clave para su comprensión, desarrollo y mantenimiento” (Quesada, 1998, p. 12).

Este nuevo marco de la práctica profesional periodística que busca la adaptación de sus estructuras, funciones y sistemas a las necesidades y demandas de sus públicos, y que es fruto de una reflexión que, desde los años sesenta, ha motivado en el seno de la profesión y del ámbito académico la pérdida paulatina de lectores en detrimento de otros medios y canales (Luengo, 2014), se encuadra y responde a la configuración de las sociedades postindustriales: generalización y extensión del conocimiento sobre hechos vitales y organizadores de los seres humanos; ampliación del conocimiento científico y tecnológico, así como de las herramientas para el acceso a este; construcción de una Opinión pública universalista con carácter normativizador: lo noticioso acaba formulando leyes tácitas de comportamiento; multinacionalización de los flujos económicos e Imperialismo cultural; y globalización de los usos y costumbres: dilución de las fronteras y especificidad cultural en los elementos sociales, económicos y políticos básicos, frente a movimientos de exaltación de la diferencia en los aspectos anecdóticos.

Las principales características del Periodismo especializado están ligadas a cuestiones y exigencias como la contextualización de los acontecimientos noticiosos y sus antecedentes; la consulta permanente de las fuentes especializadas en cada ámbito; la contrastación absoluta e íntegra de las informaciones y los métodos para obtenerlas; el desarrollo de una metodología de acceso a los archivos, bases de datos y documentación específica; y la formación continua y reconversión de las prácticas periodísticas habituales en cada ámbito temático y en técnicas de investigación social aplicada (Quesada, 2012).

Como vemos, indisputablemente, muchos de estos rasgos propios del Periodismo especializado son miméticos de los que son propios del Periodismo de Datos.

Por su parte, el Periodismo de investigación posee una característica que le diferencia del periodismo de actualidad; pero hay que descartar la idea de periodismo intrépido, que arriesga su vida... porque son excepciones. En esencia se trata de un conjunto metodológico que el periodista debe aplicar con meticulosidad cuando quiere ahondar en un asunto de interés público.

García Márquez (2014), en su conocido discurso ante la 52ª Asamblea de la Sociedad Interamericana de Prensa, negaba el periodismo de investigación porque decía que el periodismo en sí ya es una

investigación. El periodismo es indagar, investigación, meticulosidad, rigor e investigación tenaz para dar con la verdad. El periodismo no es dato sobre datos, es una disciplina que se complementa con otros elementos, como la sociología.

7. Con la Sociología y la Estadística

El necesario acercamiento del Periodismo de Datos a la Sociología es algo más que eso. Las implicaciones de este con aquella remiten, sin lugar a dudas, a uno de los fundamentos esenciales de esta nueva perspectiva del Periodismo.

El movimiento de reacción frente a las pautas y hábitos establecidos que supone el Periodismo de Datos significa la necesidad de hallar nuevos modelos de trabajo que permitan un acercamiento más preciso a la realidad social. En un mundo cada vez más complejo, donde la información es cada vez más diversa y variada, atiende a mayor cantidad de campos del saber –tanto en su aspecto más generalista como específico y especializado-, y concentra un volumen ingente de datos, es preciso encontrar un marco de desarrollo, una metodología en suma, que haga posible dar cuenta de ello de un modo eficaz, verídico y fiable (Steensen & Ahva, 2015).

La necesidad de recurrir a métodos y modelos que se alejen de la simple detección, selección, clasificación y jerarquización de los aspectos de la actualidad, configura un nuevo tipo de periodista que ha de poseer una formación profesional más amplia y sofisticada. A sus conocimientos del hacer periodístico se han de sumar ahora unos haberes estadístico, sociológico e informático.

En este contexto es donde, entre otras disciplinas, emerge la sociología con todo su repertorio de estrategias de investigación. El cúmulo de saberes y de rigurosas herramientas de medición cualitativa y cuantitativa de la realidad social pergeñados por la sociología va a convertirse en uno de los referentes básicos del Periodismo de Datos. Una referencia que, como indica Dader (1997), es “vampirizante”. La intuición que comienza a tener el periodista de que frente a la obviedad del suceso se diluyen y pierden muchas historias, relatos y noticias de interés como consecuencia de la carencia de útiles precisos con los que aislar, analizar, comprender y explicar los fenómenos, le impele a utilizar prestados los sistemas de investigación desarrollados, a un siglo vista, por la Sociología.

Para el Periodismo de Datos es fundamental encontrar la información que se necesita. La enorme capacidad de integración y soporte de datos que ofrece internet muestra, a su vez, la dificultad de gestionar de una forma eficaz un volumen ingente de información que, además, suele estar organizada de forma dispersa y caótica. En respuesta a esta situación, los portales de datos y los buscadores permiten estrategias de estructuración de la información, al tiempo que estimulan fórmulas que potencian sus servicios en torno a la idea de “comunidad virtual”, instrumento que pretende aunar usuarios en torno a servicios, informaciones y contenidos similares.

Por otra parte, la vinculación con a la Estadística resulta evidente (McCoy & McCoy, 2002). La necesidad de analizar los datos, cada vez en volúmenes mayores, y de aplicar técnicas no sólo descriptivas sino

también inferenciales, requiere una formación amplia y precisa en los métodos de tratamiento y análisis estadístico (Woodruff, 2003). En este sentido, es esencial contar con habilidades que permitan al profesional de la información realizar un trabajo preciso y completo con los datos: desde el contraste y discriminación de su validez y solidez, la limpieza de los conjuntos de datos, su tratamiento, y la aplicación de técnicas estadísticas de análisis esenciales (estadísticos de una variable, centrales, de dispersión, análisis de varianza, de regresión y correlación, etc.).

El anumerismo achacado a los periodistas (Paulos, 1997, 2000) ha sido y es uno de los rasgos que más se ha criticado en la práctica profesional, bien por la manipulación a la que pueden estar sujetos los datos estadísticos (Hulf, 1954), como por la falta de precisión de las informaciones generadas con ellos (Mezo, 2014). Pero también representa uno de los ámbitos de formación inicial y continua en el que se ha puesto más empeño en los últimos años en la esfera internacional, como un elemento esencial en la renovación de las *newsroom* (Gray & Bonegru, 2012) (Hill & Lashmar, 2013).

8. Con las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Refería Esteve Ramírez en su texto sobre la *Comunicación especializada* que “las Ciencias de la Información deben abandonar obsoletas metodologías para abordar con decisión y perspectiva el reto planteado por la implantación creciente de las nuevas tecnologías” (1999, 231). Hacía con ello una exposición de voluntades que refleja, con exactitud, la nueva situación que, significativamente desde los últimos veinte años, se viene produciendo en la relación entre Periodismo y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La introducción de la tecnología informática y de los sistemas de red, su rápida expansión a todas las esferas de la vida, y su implacable y vertiginosa carrera de progreso ha zarandeado las estructuras y rutinas de trabajo del Periodismo y, sin que sea el exponente único del Periodismo de Datos, este no tendría sentido, al menos como lo conocemos actualmente, sin la participación de estas tecnologías.

Uno de los cambios sustanciales que se han producido en este ámbito tiene que ver con los procesos de acceso y colecta de datos. El número de fuentes informativas primarias de datos ha crecido de forma extraordinaria en los últimos años y es una tendencia que no dejará de hacerlo. Favorecido por el desarrollo de normativas y regulaciones sobre acceso información -Leyes de transparencia (Sánchez de Diego, 2014), *Freedom of Information Act...*-, tanto las iniciativas de carácter institucional (Kassen, 2013) como las que se generan de forma cooperativa por parte de colectivos ciudadanos de forma más o menos estructura (Álvarez García, Gértudix Barrio, Rajas Fernández, 2014), proveen al periodista de una notable capacidad para indagar y descubrir fenómenos noticiosos si posee la capacidad y la constancia para bucear en ese mar de datos. La estandarización de formatos de datos que permite el *Machine-readable data*, o lectura automatizada de datos por parte de un ordenador (microformatos, RDF, XML, JSON), y el estímulo del uso de estos estándares por parte de las administraciones públicas tanto europeas (Janssen, 2012) como norteamericanas (Shkabatur, 2013), entre otras, o el desarrollo de *Linked Data* como un método de publicación de datos estructurados que permiten ser recuperados mediante búsquedas

semánticas de forma interrelacionada (Bauer & Kaltenböck, 2011), o las técnicas de *scraping data*, han establecido la necesidad de que el comunicador disponga de formación en estos ámbitos, pues sólo de este modo estará capacitado para aprovechar su potencial.

Es inequívoco, por tanto, que la capacidad de ayuda que estas tecnologías aportan a las tareas del periodista es extraordinaria, pero no lo es menos que se trata, en cualquier caso, de un conjunto instrumental; un excelente, significativo y potente instrumento, eso sí. En todo caso, parafraseando a Marina, no conviene caer en la trampa de olvidar que lo esencial está en la inteligencia, sagacidad y buen hacer que el periodista ponga en su trabajo; a fin de cuentas “los ordenadores no manejan significados sino significantes. Es decir, no saben lo que hacen. Lo que hay que comprender es que, por más que los técnicos de la informática digan que la inteligencia está en el ordenador, la verdad es que la inteligencia importante, la que necesitamos para mejorar el espacio social en que vivimos, está delante del ordenador” (1994: 89).

9. Con la Comunicación

La relación con la Ciencia de la Comunicación tiene que ver, esencialmente, con la naturaleza comunicativa del proceso que provoca, y del cual se convierte en referente el reportaje de “datos”. En dicho proceso, el sistema medial (ya sea prensa impresa, radio, televisión o un producto digital) es un medio interpuesto en la comunicación humana para superar las barreras de espacio y tiempo, y en el que el reportaje de “datos” es un tratamiento específico para transmitir un mensaje.

Manuel Martín Serrano (2007) denomina sustancia expresiva a la materia que el Actor (Ego) debe alterar, de forma temporal o permanente, para que la comunicación con el Actor (Alter) sea posible. Aplicado al Periodismo de Datos, las sustancias expresivas serán todos aquellos componentes que participan en cada uno de los diferentes medios en los que este se puede manifestar. Así, en la prensa será la imagen estática y la palabra escrita; en la radio la palabra proferida, la música y los sonidos musicales; en la televisión, a los de la radio se le sumará la imagen fija y dinámica; y en los medios electrónicos se producirá una confluencia de sustancias en lo que es el multimedia, y en los que, como hemos ya tratado, la visualización de información cobra una importancia esencial.

Indagando en el proceso de la comunicación -por lo que de significativo tiene el elemento sustancial-, se observa el reportaje de datos opera como un lugar de encuentro para la conversación comunicacional, para la transferencia de sentido entre destinador y destinatario. La importancia de esto radica en las circunstancias que rodean esa relación y que condicionan la producción de sentido y la transferencia de significación desde el punto de vista pragmático. De ahí la relevancia que cobra, en este proceso, los nuevos modelos de relación que se establecen, especialmente a través de los productos interactivos digitales, entre el periodista y su audiencia, y en cuyo estudio se aproximan, además, otras disciplinas como la Educomunicación -a partir de las reflexiones sobre la alfabetización digital y la competencia mediática (Prats & Piscitelli, 2012)-, la Experiencia de Usuario (Garrett, 2010) o la Interacción Persona Ordenador (Dix, 2009), entre otras.

10. Conclusiones

El periodismo de datos se presenta actualmente como una línea de desarrollo y de oportunidad extraordinaria para el ejercicio de la comunicación. En un proceso de cambio y de reinención de los medios y de sus profesionales, y ante un escenario de profusión informativa y de anegación de datos, el periodista tiene la posibilidad de contribuir a mejorar el conocimiento de la realidad por parte de la ciudadanía a través de una reformulación de los procesos de intermediación, que se adapten a este nuevo escenario.

En ese ejercicio, es necesario comprender cuáles son algunas de las nuevas demandas formativas que deben arropar el hacer profesional. A partir de la evaluación de las relaciones disciplinares que establece el periodismo de datos con otras materias, se dibujan, sin una finalidad exhaustiva, las conexiones y préstamos existentes con la Periodística, el Periodismo especializado, la Sociología y la Estadística, las TIC, y la Teoría de la Comunicación.

Desde la reflexión de la Teoría del Periodismo se observa la necesidad de plantear la actividad periodística desde una dimensión científica, menos ligada a los puros acontecimientos, para adentrarse en una observación más detallada, precisa y que busca conocer el alcance de las relaciones habitualmente ocultas o menos evidentes que muestran los datos. En la tarea de representar esa información, de hacerla comprensible, cobra importancia renovada la visualización de información, especialmente a través de los sistemas y servicios digitales.

El periodismo especializado y el periodismo de investigación enmarcan el hacer del periodismo de datos por cuanto éste se orienta hacia la producción de información especializada y lo hace bajo el paradigma de procesos de investigación formalizados, trazables y acreditados, que permitan su comparación y contrastación.

La Sociología y la Estadística proveen al periodismo de datos de técnicas, pero también de estrategia y métodos. Aprovecha y recibe de ambas disciplinas los mecanismos para conceder a su práctica el contraste científico y el rigor que ambas han acumulado históricamente. Aunque su aplicación se proyecte de forma muy diversa en función del tipo de trabajo y de producto informativo de datos, el nuevo hacer profesional que supone el periodismo de datos se ve vertebrado por los planteamientos que ambas materias le conceden.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, especialmente las relacionadas con la red internet, han supuesto el detonante y popularización de las fórmulas de trabajo que el Periodismo de precisión y el CAR habían dibujado en los años 60. La estandarización tecnológica y la virtualidad del acceso a ingentes cantidades de datos, unido al creciente potencial de conexión semántica de estos, de tratamiento de los equipos informáticos y del software disponible, han democratizado no sólo el acceso sino también la capacidad de cualquier periodista formado para abordar con garantías trabajos de envergadura.

Por último, el nuevo esquema de comunicación que han provisto estas tecnologías, plantean la necesidad de repensar los modelos de intercambio comunicacional que se establece entre productores de información y lectores. No sólo se ha modificado la estructura de los roles, más flexibles y dinámicos, sino que para comprender bien la construcción de los productos y de las relaciones comunicativas en torno a estos, es necesario y preciso abordar su estudio de forma interdisciplinar, haciendo partícipes a otras disciplinas y aproximaciones que permitan afrontar un fenómeno de creciente complejidad.

Referencias

- Álvarez García, S., Gértrudix Barrio, M., & Rajas Fernández, M. (2014). La construcción colaborativa de bancos de datos abiertos como instrumento de empoderamiento ciudadano. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, pp. 661- 683. doi: 10.4185/RLCS-2014-1029
- Bauer, F., & Kaltenböck, M. (2011). *Linked open data: The essentials*. Vienna: Edition mono/monochrom.
- Bradshaw, P. (2014). *Online Journalism: The Essential Guide*. *Digital Journalism*.
- Cairo, A. (2015). Graphics Lies, Misleading Visuals. In *New Challenges for Data Design* (pp. 103-116). Springer London.
- Dader, J. L. (1997). *Periodismo de precisión. La vía socioinformática para descubrir noticias*. Madrid: Síntesis.
- Dader (2014). El periodista, entre el Poder. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, pp. 637- 660. doi: 10.4185/RLCS-2014-1028
- Dick, M. (2014). Interactive Infographics and News Values. *Digital Journalism*, 2(4), 490-506.
- Dix, A. (2009). *Human-computer interaction* (pp. 1327-1331). Springer US.
- Esteve Ramírez, F. (1999) *Comunicación especializada*. Madrid: Tucumán.
- Ferreras Rodríguez, E. (2013). Aproximación teórica al perfil profesional del 'Periodista de datos'. *ICONO14*, 11(2), 115-140. doi:10.7195/ri14.v11i2.573
- Garrett, J. J. (2010). *Elements of User Experience, The: User-Centered Design for the Web and Beyond*. Pearson Education.
- Garrison, B. (1998). *Computer-assisted reporting*. Psychology Press.
- Gray, J., Chambers, L., & Bounegru, L. (2012). *The data journalism handbook*. O'Reilly Media, Inc.
- Hill, S., & Lashmar, P. (2013). *Online journalism: the essential guide*. Sage.
- Huff, D. (1954). *How to lie with statistics*. WW Norton & Company.
- Janssen, K. (2012). Open government data and the right to information: Opportunities and obstacles. *The Journal of Community Informatics*, 8(2).

- Kassen, M. (2013). A promising phenomenon of open data: A case study of the Chicago open data project. *Government Information Quarterly*, 30(4), 508-513.
- Kemman, M., Kleppe, M., Nieman, B., & Beunders, H. (2013). El periodismo holandés en la era digital. *Revista ICONO14*, 11(2), 163-182. doi:10.7195/ri14.v11i2.596
- Lewis, S. C. (2014). Journalism In An Era Of Big Data: Cases, concepts, and critiques. *Digital Journalism*, 1-10.
- Luengo, M. (2014). Constructing the Crisis of Journalism: Towards a cultural understanding of the economic collapse of newspapers during the digital revolution. *Journalism Studies*, 15(5), 576-585.
- Madrigal, A., & Gertrudix, M. (2014) Sistemas de visualización aplicados a productos informativos multimedia. En J.Sierra y F. García (Eds), *Tecnología y Narrativa audiovisual* (pp. 873-891). Madrid: Fragua.
- Mair, J., & Keeble, R. L. (2014). *Data Journalism*. Abrams Image-Imprint of: Harry N. Abrams, Inc..
- Márquez, G. G. (2014). *Yo no vengo a decir un discurso*. Vintage Español.
- Marina, J. A. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martín Serrano, M. (2007). *Teoría de la comunicación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- McCoy, D., & McCoy, M. (2002). Math Tools for Journalists/Numbers in the Classroom: Using Math and Statistics in News. *Journalism & Mass Communication Educator*, 57(3), 278.
- Meyer, P. (1993). *Periodismo de precisión. Nuevas fronteras para la investigación periodística*. Barcelona: Bosch.
- Mezo, J. (01 de 2014) *Malaprensa*. Recuperado de <http://www.malaprensa.com/> (último acceso: 08 de 03 de 2015).
- Parasie, S. (2014). Data-Driven Revelation? Epistemological tensions in investigative journalism in the age of "big data". *Digital Journalism*, 1-17.
- Quesada, M. (1998). *Periodismo especializado*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias
- Quesada, M. (2012). *Curso de Periodismo especializado*. Madrid: Editorial Síntesis
- Paulos, J. A. (1997). *Un matemático lee el periódico*. Barcelona: Túsquets editores
- Paulos, J. A. (2000). *El hombre anumérico*. Barcelona: Túsquets editores.
- Prats, J. F., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, (38), 75-82.
- Radchenko, I., & Sakoyan, A. (2014). The View on Open Data and Data Journalism: Cases, Educational Resources and Current Trends. En *Analysis of Images, Social Networks and Texts* (pp. 47-54). Springer International Publishing.
- Rubinstein, M. (2014). Perspectivas del Open Government Data. *Actualidad administrativa*, (7), 1.

- Sánchez de Diego, M. (2014) El “día después” de la Ley de transparencia. *Revista Jurídica de Castilla y León*, nº 33.
- Shkabatur, J. (2013). Transparency with (out) accountability: Open government in the United States. *Yale Law & Policy Review*, 31(1).
- Steensen, S., & Ahva, L. (2015). Theories of Journalism in a Digital age: An exploration and introduction. *Digital Journalism*, 3(1), 1-18.
- Woodruff, K. (2003). *Maths Tools for Journalism*. Oak Park: Marion Street Press, Inc.
- Zuiderwijk, A., & Janssen, M. (2014). Open data policies, their implementation and impact: A framework for comparison. *Government Information Quarterly*, 31(1), 17-29.

ESTADO DEL ARTE EN TORNO A LOS CONCEPTOS DE OPEN DATA Y LA CIUDADANÍA DIGITAL

Andrea Cancino Borbón

Joven Investigadora

PBX en Investigación en Comunicación y Cultura. Universidad del Norte. Km.5 Vía Puerto Colombia - Tel. (57) (5) 3509509 -
Barranquilla, Colombia.

Email: andycancinob@gmail.com / cancinoa@uninorte.edu.co

Elias Said Hung

Docente e Investigador

PBX en Investigación en Comunicación y Cultura. Universidad del Norte. Km.5 Vía Puerto Colombia - Tel. (57) (5) 3509509 -
Barranquilla, Colombia

Email: saide@uninorte.edu.co

1. Introducción

4.500 millones de personas en el mundo tienen un teléfono móvil, 1.750 millones de esos teléfonos son *Smartphones* de los cuales, 2.500 millones serán utilizados por sus usuarios para acceder a internet (eMarketer, 2014). El año pasado, el número de usuarios de internet rompió la barrera de los 3 mil millones, ubicándose actualmente en los 3.081 millones de usuarios activos. La red, cuenta con más de 1.200 millones de sitios web, diariamente se envían más 208 mil millones de correos electrónicos, se realizan más de 4.100 millones de búsquedas en Google, se visualizan más de 8.300 millones de videos en YouTube, se publican 755 mil Tweets y se suben 156 millones de fotos a Instagram (Internet Live Stats, 2015). Estas y todas las acciones digitales, propias de la sociedad de la información, resultan en billones y billones de datos, se convierte en información que está siendo generada y almacenada para su uso posterior.

El acceso a dicha información y sus derechos de reutilización son controlados por organizaciones, tanto públicas como privadas, a partir de restricciones de acceso, licencias, copyright o derechos de autor, patentes o cargos económicos por los derechos de acceso o reutilización. Los promotores del Movimiento Open Data -o de Apertura de Datos- se basan en la idea de que los datos deben estar disponibles de

manera libre y gratuita para que todo el mundo los use y republique como quiera, sin dichas restricciones (Auer, y otros, 2007).

El Open Data busca hacer pública y accesible toda la información recopilada a partir de investigaciones científicas y sociales, procesos internos de las organizaciones públicas y privadas, resultantes de procesos creativos o cualquier otro tipo de conocimiento u información que no corresponda al ámbito privado, protegido por la ley (Open Knowledge Foundation, 2012). Con el fin de que sea reutilizada, alimentada y devuelta al público en nuevos contenidos elaborados por los medios de comunicación, otras instituciones públicas o privadas, o ciudadanos del común –siempre con la condición de que mantengan las mismas características de licencia de uso y acceso.

La presente ponencia busca reflexionar en torno la relación entre el Open Data y la Ciudadanía Digital, a partir de una descripción, revisión y análisis documental de ambos conceptos en referencias bibliográficas de los últimos 10 años (2006-2015). El análisis enmarca entonces dos aristas: por un lado el concepto de ciudadanía digital, que aparece en un contexto en el que la sociedad ubica la información en un lugar privilegiado: la ciudadanía de la sociedad de la información (Galindo, 2009).

Por otro lado, el concepto de Open Data aparece en medio de dos nociones: la idea de *apertura* y *Open Access*, como predecesor del movimiento; y, la apertura como herramienta adoptada por los promotores del Gobierno Abierto, para buscar fortalecer la democracia, transparencia y rendición de cuentas.

2. Objetivos

La presente ponencia busca reflexionar en torno la relación entre el Open Data y la Ciudadanía Digital, a partir de una descripción, revisión y análisis documental de ambos conceptos; partiendo de una contextualización de las TIC y su impacto en la sociedad actual. Este trabajo abarca la diferenciación entre el concepto tradicional de ciudadanía, así como las variaciones de esta, bajo la mediación de la tecnología. Y analiza la aplicación del Open Data en la esfera política, a partir de iniciativas de *Open Data Government*.

3. Metodología

El trabajo aquí expuesto, parte de un estudio cualitativo en el que se lleva a cabo un análisis documental de los diferentes enfoques teóricos expuestos en los últimos 10 años (2006-2015) en materia de Open Data y Ciudadanía Digital. La presente ponencia se realiza en el marco del Proyecto OpenData Citizen, por ello la base documental de dicha iniciativa sirve como materia prima para el desarrollo de la misma.

Para la construcción de dicha base documental, los investigadores del Grupo Ciberimaginario y la Joven investigadora adscrita al proyecto, realizaron una búsqueda documental a través de diversas fuentes de indexación que luego fueron catalogadas a partir de la herramienta Mendeley. Se elaboró un Grupo en dicho catalogo web, del que hacían todos los miembros del proyecto.

Con el fin de orientar la búsqueda informática en la dirección deseada, se emplearon las siguientes de palabras clave: Ciudadanía Digital, Ciberperiodismo, Open Data, Big Data, Open Government, Periodismo de Datos, Alfabetización Digital, Visualización de Datos, Sociedad de la Información, entre otras. A partir de la aplicación de estas palabras, se lograron identificar un total de 197 documentos (ensayos, artículos originales, libros, entre otros). Las referencias fueron revisadas para determinar si serían o no parte del estudio. A partir de esta primera revisión se descartaron un total de 35 documentos: 20 de ellos, porque no contaban con una versión digital gratuita, por lo que no fue posible acceder a la totalidad de sus contenidos; y otros 15 adicionales porque fueron publicados por fuera del periodo establecido para la elaboración de esta ponencia (2006-2015).

Los 162 documentos restantes fueron clasificados en 8 categorías, según la temática principal que trataban. En la tabla 1, se pueden apreciar las categorías y la distribución de los documentos analizados en las mismas:

Tabla 1: Distribución de referencias bibliográficas

Categorías	Cantidad
Alfabetización	40
Ciudadanía	6
Empoderamiento	1
Open Data	21
Open Data Government	21
Otros	2
Periodismo	52
Sociedad Digital	19
Total	162

Fuente: Elaboración propia

Tras la clasificación se retiraron de la muestra los 95 documentos bajo las categorías Alfabetización, Empoderamiento, Periodismo y Otros, pues sus temáticas se alejaban de las reflexiones centrales del presente estudio: Ciudadanía Digital y Open Data.

Para un mejor procesamiento de la información contenida en los documentos identificados, se levantó una ficha bibliográfica de cada uno de ellos, la cual sirvió para categorizar el contenido expuesto en estos documentos. La ficha contenía los siguientes campos: categoría, título, autor(es), fecha de publicación, objetivo del trabajo, teoría que lo sustentan, metodología aplicada, conclusiones más relevantes, URL y palabras claves. Además, se incluyó información adicional, en los casos en los que aplicara, como nombre del proyecto de investigación del que hace parte el trabajo, tipo de proyecto, Grupo de Investigación, institución o universidad a la que están adscritos los autores.

De esta manera, cada una de las referencias fue analizada individualmente, se realizaron correlaciones y conexiones entre ellas, para finalmente llegar a establecer el constructo aquí propuesto. Con lo anterior, se logró obtener un contacto exploratorio-descriptivo del estado del arte alrededor del Open Data y la Ciudadanía Digital, en el período tomado como rango de tiempo para el abordaje de dichos conceptos.

4. Ciudadanía Digital en la Sociedad de la Información

Hoy en día, hay tanta información en el mundo que si la almacenáramos en iPads Air (de 0.29" de ancho y 128 GB) y los apiláramos, recorreríamos dos tercios del camino de la Tierra a la luna. Estamos hablando de un total de 4.4 zettabits o 4 mil millones de terabytes de datos almacenados en todo el mundo, el en 2020 la cifra ascenderá a 44 zettabits (Turner, Reinsel, Gantz, & Minton, 2014). Como bien señala Cukier & Mayer.Schoenberger (2013), en el año 2000, tan solo un cuarto de toda la información almacenada en el mundo era digital, el resto estaba preservado en papel, película o algún otro medio análogo. Pero como la cantidad de datos digitales se expandió rápidamente –doblando las cifras cada tres años- la situación se invirtió rápidamente, de manera que para el 2013, menos del 2% de la información mundial no es digital.

Esa preponderancia de información que hace parte de nuestra sociedad actual, es la que precisamente se ha convertido -como anota Castells (2006)- en la principal fuente de productividad. Frente a este contexto de Sociedades de la Información, existen dos posiciones encontradas entre los documentos analizados: por una parte, encontramos autores como Amar (2006), que ven en la tecnología el símbolo generador y referencial de las sociedades modernas occidentales. Y, por otra parte, autores como Martín-Barbero (2007) que ven a la tecnología como una herramienta que ha hecho posible el desarrollo de nuevas formas de producción y comunicación.

Pese a que Amar (2006) aclara que la tecnología no es un mero instrumento facilitador, sino un arte que promueve y es a la vez un saber práctico; sigue poniendo a la tecnología como el elemento diferenciador de la sociedad de la información. Por el otro, Martín-Barbero (2007) asegura que lo que la revolución tecnológica ha introducido a nuestras sociedades es más que una cantidad inusitada de nuevas máquinas y aparatos, un nuevo modelo de relación entre los procesos simbólicos –que conforman la cultura- y las nuevas formas de producción y distribución de bienes y servicios. Lo que ha introducido es un nuevo modo de producir, inextricablemente asociado a un nuevo modo de comunicar, convirtiendo al conocimiento en una fuerza productiva directa.

En este sentido, Castells (2006) es un tanto más radical, al argumentar que no estamos en la sociedad de la información o del conocimiento, pues eso significaría negar la existencia y relevancia de ambos conceptos en el desarrollo histórico de la humanidad. Por el contrario, el autor inserta la noción de *sociedad informacional*, en la que, si bien la información y el conocimiento son esenciales en la economía y la sociedad, no son componentes dominantes específicos de la clase de sociedad. Para Castells (2006), lo específico o diferenciador de la era actual es que, sobre la base de un nuevo paradigma tecnológico (el *informacionismo*), ha surgido una nueva estructura social, construida a partir de las TIC, una estructura basada en redes sociales de poder.

Independientemente de que Amar (2006) anteponga la tecnología, de la misma manera que Martín-Barbero (2007) hace con el conocimiento y Castells (2006) con las redes sociales de poder; todos coinciden en que es precisamente en la información y el conocimiento donde radica el poder de la sociedad actual. En ese contexto, se desarrolla el término Ciudadanía Digital.

Para entender la Ciudadanía Digital, es importante primero determinar, como señala Landau (2006), que los términos como *ciudadano* y *ciudadanía* no son estables ni admiten una definición única, pues responde a una constante reconstrucción de acuerdo al contexto histórico. En estas construcciones y reconstrucciones del concepto aparece la llamada Ciudadanía Digital.

Galindo (2009), define la ciudadanía como el ejercicio de los derechos y los deberes dictados, implícita o explícitamente, por la ciudad. La ciudadanía comprende, en su base, procesos de relación y subordinación, procesos de comunicación que requieren un espacio de dialogo para desarrollarse, donde se puedan construir y conformar derechos y deberes comunes. Ese espacio es denominado por Galindo (2009) como *Sociedad*. En la sociedad de la información, ese espacio de comunicación está mediado por las TIC y todos los nuevos canales y escenarios que estas abren.

A esa definición, Bustamante (2010) le agrega tres dimensiones: Primero, la ciudadanía digital como ampliación de la ciudadanía tradicional, enfatizando en los derechos de libre acceso y uso de la información y el conocimiento, así como exigiendo una interacción más simple y completa con las Administraciones Públicas a través de las redes telemáticas. Segundo, la ciudadanía entendida como lucha contra la exclusión digital, a través de la inserción de colectivos marginales en el mercado de trabajo en una Sociedad de la Información. Por último, como un elemento que exige políticas de educación ciudadana, creando una inteligencia colectiva que asegure una inserción autónoma a cada país en un mundo globalizado.

Estos tres elementos -legislación en torno a acceso y uso de la información, lucha sobre la exclusión digital y políticas de educación ciudadana- radican en uno de los principales temores o riesgos que acarrea la ciudadanía digital de nuestra sociedad de la información: que la exclusión resultante de la brecha digital traiga consecuencias cuanto a participación política. Robles (2009) afirma que existe un riesgo de que la ciudadanía digital tome un carácter "elitista o privilegiado", marginando a personas sin acceso a internet, generalmente personas de bajos recursos, adultos mayores o analfabetas digitales. En este sentido, Bustamante (2010) anota que parece que todo estuviese preparado para que la brecha digital reproduzca las viejas desigualdades sociales. Ante esta situación, el autor identifica dos posibles consecuencias: por un lado, la vía hacia la 'hipociudadanía', es decir, la eliminación paulatina de la conciencia ciudadana y el desinterés por el ejercicio de nuevos derechos, a través de varias dinámicas políticas como el aumento del control social, la expansión de la informática a través de estándares propietarios, monopolización de los estándares de hardware, software y patrones de comunicaciones, promoción de un uso simplemente lúdico de las TIC, fomento de un uso superficial y no comprometido de las redes sociales virtuales, etc. En segundo lugar, existe una vía posible hacia una 'hiperciudadanía', un ejercicio más profundo de la participación política, que podríamos llamar 'ciudadanía digital' y que nos alejaría de la actitud nihilista y escéptica que acaba siendo inevitable en la dinámica anterior.

Ambas posibilidades, se acercan mucho a los conceptos de sociedad 1.0 y sociedad 2.0 de Galindo (2009); quien ve en la segunda el ideal del ejercicio de la ciudadanía digital, puesto que permite procesos de comunicación e impacto directo entre el individuo y las diferentes instancias del gobierno.

Hoy día, el debate continúa. Aguirre (2015) identifica cuatro posibilidades frente a la colisión entre TIC y política, las tres primeras abarcadas según el autor por expertos como Hall (1999, p.43) y Menéndez

(2011, p.75): una posición utópica, que considera que la extensión de Internet a la vida pública actuará como una fuerza democratizadora que activará la participación. Una realista pesimista, que considera que Internet ahondará las diferencias entre las masas empobrecidas e iletradas y también entre las regiones, razas y géneros, provocando además la globalización económica a la par del control autoritario. Una actitud utilitaria, que presenta un balance entre las sociedades abiertas e incluyentes y las posibilidades de mayor control y limitación de la libertad, reconociendo también la capacidad para promover la democracia participativa al mejorar la comunicación entre ciudadanos y sus representantes políticos. Y, una cuarta posición, basada según Aguirre (2015) en West (2005), que no ve la relación entre el gobierno e Internet como una revolución porque la Historia muestra que muchas de las tecnologías, y particularmente las de la información, si bien presentan cambios relativamente acelerados, el alto impacto se da al largo plazo.

Aguirre (2015) se inclina por la posición de West (2005) y destaca cuatro etapas por las que debe pasar la ciudadanía para llegar a una cultura digital política, estas estarían ligadas, en cierta medida, a la evolución de la web: a) La etapa de *Billboard*, caracterizada por la publicación de informes y bases de datos en sitios web, pero sin oportunidades de interacción ciudadana. Esta etapa se relaciona con la web 1.0, identificada por Anderson (2007) con una relación unilateral entre el emisor-receptor, donde los medios, con un número relativamente pequeño de personas, publican una información que los demás consumen. b) La etapa de presentación de servicios parciales y c) La etapa del portal, que cuenta con la prestación de servicios en línea plena e integrada; el gobierno gana confianza al ofrecer esta comodidad y además da la impresión de estandarización que evita la corrupción. Ambas, relacionadas con la web 2.0, caracterizada según Anderson (2007) por la producción individual y los contenidos generados por el usuario, la explotación del poder de las multitudes, la gestión y recolección de datos en escalas épicas y la filosofía de apertura.

Finalmente, Aguirre (2015) identifica la cuarta etapa: d) la democracia interactiva con la difusión pública de rendición de cuentas y otras características para mejorar la democracia. Esta, estaría ligada a una web 3.0 –por desarrollarse– que, según Aguirre (2015), se caracterice por una conciencia geoespacial, la construcción de una web semántica, con usuarios que compartan, procesen y transfieran ubicuamente información, con mapas temáticos automáticos, gestión de contenidos seleccionados por interpretación y una captura y tratamiento inteligente de los datos.

5. La filosofía de lo ‘open’ y Open Data

El *World Wide Web* ha alterado radicalmente la manera en la que compartimos el conocimiento al disminuir las barreras para publicar y acceder documentos como parte de un espacio de información global (Bizer, Heath, & Berners-Lee, 2009). La facilidad de publicación en la web y los bajos costos que representa poner un contenido a disponibilidad del público general a nivel mundial hicieron posible lo que muchos científicos, como Robert Merton, quisieron durante años. La idea de “apertura” estaba ya presente en el *comunismo* –sin confundirlo con el movimiento político–, una de las características de la

tradición Mertoniana de la ciencia según la cual, la información científica debe ser compartida por el bien de la ciencia y la publicación científica le pertenece a la república, por lo que debe ser de conocimiento público (Lizcano Barrio, 2014). El desarrollo de esas ideas de apertura y el contexto creciente de apropiación digital trajeron consigo el desarrollo de movimientos *Open*, basados en dicho concepto, tales como el Open Source (Software y Hardware), Open Content, Open Access, Open Data y Open Data Government.

El término *Open Source* fue utilizado por primera vez en 1998, durante una reunión estratégica de los integrantes del movimiento *free software* (software libre), de acuerdo a lo que indica la Open Source Initiative (2012). La iniciativa no solo se refiere al acceso libre a los códigos fuente; sino a que estos software sean publicados con licencias para libre redistribución, para realizar trabajos derivados, sin discriminación a grupos de personas o campos de trabajo, con tecnología neutral que no esté condicionada a cierta tecnología, estilo o interface, entre otros requisitos (Open Source Initiative, 2012). El concepto de *Open Content* fue usado por primera vez en una primavera de 1998 por David Wiley; con este término, el cofundador de *Lumen Learning* quiso adaptar la lógica del “Open Source” en un escenario alejado de los softwares, el universo de los artefactos culturales y científicos como la música, la literatura y las imágenes (Wiley, 2009). El Open Access, tal vez el más cercano a las ideas iniciales de Merton, fue utilizado por primera vez por la Iniciativa de *Open Access* de Budapest, patrocinada por el *Open Society Institute* en el 2001 (Harnad, 2010). La iniciativa busca, según lo expuesto por la Comisión Europea (2008), el libre acceso al conocimiento sin cargo para los usuarios; refiriéndose con “conocimiento” al conocimiento académico financiado con fondos públicos.

Durante los primeros años, el Open Access se ha referido mayoritariamente a la promoción del acceso a la documentación científica, pero, para Peset, Ferrer-Sapena & Subirats-Coll (2011), el concepto está yendo más allá y a la discusión se ha unido la idea del acceso abierto a los datos, refiriéndose específicamente a la preparación y exposición de contenidos usables y reutilizables para la web semántica. En este contexto, los dos conceptos clave son Open data (OD) y Linked data o Linked open data (LOD), traducible al español como “datos abiertos vinculados (o enlazados)”, conceptos que se abarcarán más adelante en el presente trabajo. Murray-Rust (2008) se basa en la declaración de Budapest sobre Open Access para afirmar que un documento o revista académica publicada “en abierto” incluye explícitamente el requerimiento de que todo su contenido –texto, datos, metadatos- podría ser reutilizado para cualquier propósito sin ningún permiso adicional. De esta manera, Murray-Rust identificaría en el Open Access el origen del Open Data.

Con todo este movimiento surgiendo de manera simultánea y derivando nuevas iniciativas se hizo necesaria una definición concreta de *apertura* a partir de la cual todos pudieran desarrollarse. El primer acercamiento en este sentido lo hizo la Open Knowledge Foundation (OKF, 2006), según la cual una obra abierta debe satisfacer los siguientes requisitos cuando se distribuye: a. Acceso: Publicación total del contenido con libre acceso, preferiblemente para descarga gratuita por Internet, y en un formato conveniente y modificable; b. Redistribución: Sin restricción para vender o donar el trabajo por sí mismo o como parte de un paquete de trabajos de diversas fuentes; c. Reutilización: Bajo una licencia que permita modificaciones y trabajos derivados para ser publicados bajo las mismas características del trabajo

original; Ausencia de restricción tecnológica: Publicado en formatos libres que no presentar restricciones o estén ligados a ningún tipo de tecnología específica; d. Atribución: La licencia podría requerir como condición para redistribución y reutilización la atribución a los autores y responsables del trabajo; e. Integridad: La licencia podría incluir como condición para publicar trabajos derivados o modificados que se publiquen bajo un nombre diferente; f. Sin discriminación contra grupos o personas; g. Sin discriminación contra campos de trabajo; h. Distribución de licencia: Los derechos adscritos al trabajo original deben aplicarse a todas sus redistribuciones sin necesidad de licencias adicionales; i. Los derechos adscritos al trabajo no deben depender de si el trabajo hace parte o no de un paquete; j. La licencia no debe restringir la distribución de otros trabajos.

Por su parte, Wiley (2009) destaca cuatro características principales que debe ofrecer un contenido, trabajo o información para ser considerado abierto: el derecho a reutilizar el contenido en su forma literal e inalterada, el derecho a adaptar, ajustar, modificar o alterar el contenido y, el derecho de hacer y compartir copias del contenido original, sus revisiones o sus mezclas con otros trabajos. Años más tarde, la Open Knowledge Foundation (2012) simplificó su definición de apertura:

“El conocimiento es abierto si cualquiera es libre para acceder a él, usarlo, modificarlo y compartirlo bajo condiciones que, como mucho, preserven su autoría y su apertura”. Una obra abierta debe satisfacer los siguientes requisitos cuando se distribuye: licencia abierta (...); Acceso (...); y, Formato Abierto (...).

Esta es la definición aceptada actualmente, y que está siendo utilizada por los diferentes movimientos de apertura para definir sus iniciativas. No es muy lejana de la aproximación inicial y las ideas principales de acceso libre, redistribución y reutilización permanecen.

6. Open Data, aproximaciones investigativas y conceptualización

En el primer apartado del presente trabajo, quedó establecido que actualmente existe una gran cantidad de datos que están siendo generados y almacenados por la actividad digital alrededor del mundo; Sin embargo, aunque en 2013 el 22% de esos datos podrían resultar útiles, tan solo un 5% fueron analizados y procesados (Turner, Reinsel, Gantz, & Minton, 2014). Una gran oferta frente a una relativamente baja demanda. Pese a esto, es evidente que existe un movimiento en torno a la apertura de datos (Álvarez, Gértrudix & Rajas, 2014) y se han publicado una serie de artículos e investigaciones referentes al tema, de los 162 documentos analizados, 42 hacían referencia al movimiento de apertura de datos, tanto en la ciencia como en la vida pública.

Dichas investigaciones y publicaciones podrían categorizarse en: artículos de conceptualización (Hogge, 2010; Open Knowledge Foundation, 2012; Tauberer, 2014), investigaciones sobre la implementación y los usos empíricos (Davies, 2013; Davies & Alonso, 2015; Ferrer-Sapena, Peset & Aleixandre-Benavent, 2011), investigaciones sobre el impacto de esta práctica (Janssen, Charalabidis & Zuiderwijk, 2012; Álvarez García, Gértrudix Barrio, & Rajas Fern, 2014), documentos técnicos o manuales acerca de los

procesos tecnológicos y herramientas (Berners-Lee, 2009; Heath & Bizer, 2011) y documentos legales como acuerdos internacionales, convenios, legislaciones, proyectos de ley, entre otros.

En cuanto al concepto de Open Data, toma sus bases de la definición de apertura antes destacada. Es definido por Peset, Ferrer-Sapena & Subirats-Coll (2011) como un movimiento que promueve la liberación de datos, generalmente no textuales y en formatos reutilizables como csv (comma separated values), procedentes de organizaciones diversas. Dichos datos pueden ser de cualquier temática: geográficos, meteorológicos, científicos, de tráfico, etc.

Por su parte, la Open Knowledge Foundation (2012), argumenta que el término *Open Data* se refiere a la información o datos que pueden ser usados, reutilizados y redistribuidos libremente por cualquier persona –sujeta únicamente, a lo sumo, a cumplir con el requisito de atribución de origen y *sharealike* (compartir bajo las mismas características). Para la OKF (2012), una obra es considerada abierta si cumple tres condiciones: disponibilidad íntegra de acceso, posibilidad y licencia para la redistribución y reutilización, así como, participación universal, sin discriminación de los campos de actividad, personas o grupos específicos.

Otra tendencia entre los teóricos le otorga un valor más hacia lo público al movimiento, acercándolo mucho al concepto de *Open Data Government*. Por ejemplo, la fundación CTIC (Centro Tecnológico de la Información y Comunicación), considera como open data los datos públicos expuestos en un formato abierto y estándar, de manera que puedan ser empleados para alimentar servicios y aplicaciones útiles para los usuarios, y que se puedan consumir desde cualquier dispositivo fijo o móvil (Valle-Gijón, 2010). Janssen, Charalabidis & Zuiderwijk (2012) se refieren con éste término a la publicación de información – no privada, ni confidencial- que es producida con dinero público y se pone a disposición del público sin restricciones de uso o distribución. Ambas definiciones hacen énfasis en el carácter público de los datos y a financiación pública de los procesos para almacenar y adquirir dichos datos; sin embargo, Janssen, Charalabidis & Zuiderwijk (2012) aclaran que dicha información puede provenir tanto de organismos públicos o privados, siempre y cuando haya sido recolectada con el apoyo de fondos públicos. Álvarez, Gértrudix y Rajas (2014) ven en el Open Data una forma en la que la capacidad de modificación, reutilización, combinación, comentario, recomendación, selección, registro, y cualquier otra operación de re-construcción o remixación que ya era posible con los documentos -en el nuevo escenario *Linked Data* y de web semántica- sea ahora posible con los datos. Esto, aseguran los autores, abre un inusitado campo de oportunidades en la elaboración de contenidos para los medios, pero también pone en manos de los ciudadanos posibilidades hasta ahora desconocidas. Con esto, los autores se suman al CTIC, pues no están otorgándole un carácter político o público a la procedencia de los datos, pero sí está sugiriendo un uso público de los mismos, desde la ciudadanía.

Tal vez, donde mejor se aprecia la evolución y relación de ambos conceptos en Yu & Robinson (2012), quienes aseguran que el término Open Data combina ambos sentidos de la característica *open* – el significado tecnológico, que sugiere el uso de computadores para manejar eficientemente la información; y el filosófico, que sugiere participación y compromiso-. Todo, enfocado en la información en bruto y sin procesar, que permite a los individuos llegar a sus propias conclusiones. Los autores también destacan

que antes de su uso cívico, los científicos solían referirse con este término a los datos científicos en bruto y sin procesar.

Independientemente de las aproximaciones, se puede afirmar que para que un dato o un *dataset* pueda ser considerado *abierto* es importante tener en cuenta:

- El formato: Los datos publicados deben estar en bruto, idealmente en formatos que puedan ser leídos por una computadora. Esto con el fin de garantizar que su reutilización sea más sencilla y menos traumática. Leer una o dos páginas en formato PDF y trabajar con los datos que esta contiene no parece muy difícil. Pero cuando se habla de miles y millones de datos, que pueden hacer parte de un *dataset*, la tarea de pronto parece imposible.
- La licencia: En la mayoría de los casos, las publicaciones están protegidas por derechos intelectuales que previenen el uso, reutilización y redistribución de la información sin un permiso explícito. Es por esto que es necesario aplicar una Licencia Abierta a los *datasets* y catálogos de datos, de esta manera se podría garantizar el libre acceso a los mismos. Actualmente existen una serie de licencias abiertas como: *Creative Commons CCZero (CC0)*, *Open Data Commons Public Domain Dedication and Licence (PDDL)*, *Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY-4.0)* o *Open Data Commons Attribution License (ODC-BY)*, entre otras. Todas ellas especifican que el contenido puede ser reutilizado, y están siendo usadas por diversos actores, instituciones y movimientos (Open Knowledge Foundation, 2012).
- La publicación: Finalmente, es importante hacer visible el catálogo de datos, la finalidad del movimiento es la reutilización, uso y re-publicación de contenidos, por lo tanto, estos contenidos deben ser fácilmente ubicables en la red. Lo más importante es brindar un espacio neutral que no se vea afectada por temas políticos o ciclos presupuestales (Open Knowledge Foundation, 2012). En este sentido existen diversas herramientas, *Datahub*, por ejemplo, es uno de los más grandes catálogos de datos, y contiene información de diferentes regiones del mundo. Sin embargo, existen diversos catálogos, muchas veces especializados por campos de estudio. Igualmente, la web contiene un sinnúmero de herramientas de visualización y APIs para el manejo de datos, muchas veces con licencia de *Open Source*.

7. OD y ODG, ¿solución en sí misma o herramienta que implica transformación?

Con el comunicado que el Presidente de Estados Unidos, Barack Obama, envió a los directores de las agencias y departamentos federales de los Estados Unidos, se dio inicio a una nueva concepción del acceso a datos públicos como herramienta de empoderamiento ciudadano. En un contexto de florecimiento de la Sociedad de la Información y una proliferación de las filosofías *Open*, el presidente norteamericano habló de un “nivel de apertura sin precedentes”, que permitiría “asegurar la confianza del pública y establecer un sistema de transparencia, participación pública y colaboración”. Esta *apertura*, según Obama, fortalecería el sistema democrático estadounidense y promovería la eficiencia y efectividad de su gobierno (Obama, 2009).

Lo interesante es que Obama tomó la tecnología como herramienta para lograr los objetivos propuestos en su discurso, sentando las bases para el *Open Data Government*, que se materializó en la creación de Data.gov¹, el primer catálogo de datos en abierto de un gobierno en el mundo. Un año más tarde, Data.gov.uk², el catálogo homólogo de Reino Unido, vio la luz pública, y de allí en adelante han sido más de 40 países los que se han unido a la iniciativa y más de 400 diferentes *datasets* caalogados en DataPortals.org³ (Open Knowledge Foundation & Source Code, 2015).

El Open Data Government, lógicamente, parte del concepto de Gobierno Abierto que comenzó a gestarse a partir de la segunda guerra mundial (Yu & Robinson, 2012). Esta tendencia política se puede definir como una forma de comunicación abierta, permanente y bidireccional entre la administración y los ciudadanos, que pretende conseguir una colaboración real entre todos (Ferrer-Sapena, Peset, & Alexandre-Benavent, 2011). En este sentido, las características del movimiento Open Data, con sus premisas de libre acceso, reutilización, republicación y feedback, se convierten en la herramienta perfecta para fortalecer los ideales de transparencia y rendición de cuentas, y acercar la gestión gubernamental a la opinión pública que el Gobierno Abierto pretende conseguir.

En lo referente al impacto que la aplicación de iniciativas de Open Data y Open Data Government genera en la ciudadanía y en la vida pública, hay dos perspectivas: los autores que afirman que la apertura de datos traerá como consecuencia lógica procesos de empoderamiento ciudadano; y, otros autores que aseguran que es necesaria una transformación de fondo en el Estado para conseguir un verdadero impacto en la relación gobierno-ciudadanía, y para evitar caer una segunda brecha digital entre aquellos que pueden usar el Open Data como herramienta de empoderamiento y aquellos que no.

Para Tauberer (2012), el Open Data lleva a mejorar la calidad de la gobernanza, en dos estadios: por una parte, incrementa la educación cívica de la ciudadanía, al mantener informados a los ciudadanos de las acciones gubernamentales; y, por otra, hace a la ciudadanía más independiente, lo que reduce la necesidad de regulación gubernamental. Tauberer (2012) sugiere que, entre más información tenga el público a su disposición para evaluar bienes y servicios, mayor será el funcionamiento de los mercados y, por ende, la necesidad de una intervención gubernamental en los mismos disminuirá.

La Open Knowledge Foundation (2012) asegura, en su Manual de Documentación en Open Data, que es posible, hoy en día, apuntar a un largo número de áreas en las que el Open Data Government está creando valor. Entre estas áreas, menciona la transparencia y el control democrático, la participación, el auto-empoderamiento, entre otras. Si bien la OKF asegura que dicho potencial solo puede ser alcanzado si no hay restricciones en la apertura de datos, identifica esas posibles restricciones como legales, financieras o tecnológicas. Para la organización, al igual que para Tauberer, lo único que se requiere para alcanzar dicho potencial es que la información pública sea abierta.

En contraposición, autores como Varcelli (2010) afirman que los gobiernos abiertos no se producen por generación espontánea. Se constuyen diariamente a partir del aporte de cada uno de los ciudadanos. Janssen, Charalabidis & Zuiderwijk (2012) ven en la idea de que la apertura de datos traerá como

¹ <http://www.data.gov/>

² <http://www.data.gov.uk/>

³ <http://dataportals.org/>

resultados un gobierno abierto uno de los mitos que se ha creado en torno a este movimiento. Para los autores, es necesaria una transformación considerable en el sector público, para que la implementación de iniciativas en open data sean exitosas se requiere mucho más que la simple provisión de acceso a datos.

Oslak (2012) hace énfasis en el papel de la ciudadanía en el éxito del Gobierno Abierto y, en ese sentido, del *Open Data Government*. Las implementaciones dependerán entonces de una voluntad política tanto de los gobiernos, para abrir sus datos, como de los ciudadanos para aprovechar la apertura de estos nuevos canales. El autor también destaca que, si bien la mayoría de las aplicaciones tecnológicas son rápidamente adoptadas por el mercado y los usuarios, sin necesidad de someterlos a compulsión alguna; en el caso del *Open Data Government* se trata de un cambio en las reglas de juego en la relación gobierno-ciudadanía. Este mismo compromiso desde las altas esferas políticas para la divulgación proactiva de datos públicos lo resalta el *Open Data Barometer* en su informe del 2015 (Davies, Sharif, & Alonso, 2015). El informe también resalta la importancia para el éxito de una iniciativa de apertura de datos públicos que tienen el respaldo a un alto nivel político y una financiación sostenida de la misma.

En este sentido, se presentan una serie de propuestas de la transformación que necesitan sufrir los gobiernos en aras de lograr un exitoso y fructífero proceso de apertura de datos. Entre estas propuestas se destacan:

- Los gobiernos deben aceptar que inevitablemente deben renunciar algo de su control al abrir los datos al público, en el sentido de que están abiertos a recibir *feedback*, sugerencias y comentarios y, a que sus actividades puedan tener una mayor veeduría por parte de los ciudadanos. Por esta razón se hace necesario nuevas políticas y mecanismos de gobierno (Janssen, Charalabidis, & Zuiderwijk , 2012); así como nuevas leyes que vayan acordes con las perspectivas de futuro (Varcelli, 2010). Las reformas legales que garanticen el derecho a la información y a la privacidad fortalecen las iniciativas de apertura de datos (Davies, Sharif, & Alonso, 2015)
- La apertura de datos requiere una infraestructura específica que ayude a los usuarios a encontrar sentido en los datos (Janssen, Charalabidis, & Zuiderwijk , 2012) y a los gobiernos a hacer públicos dichos datos. Por esto se hace necesario un desarrollo de tecnologías, soluciones, redes y servicios que habiliten una mayor participación, colaboración y transparencia (Varcelli, 2010)
- Los sistemas abiertos requieren un entendimiento del mundo externo, por lo que se debe considerar el feedback y las experiencias de los usuarios para contar con un mejoramiento continuo (Janssen, Charalabidis, & Zuiderwijk , 2012). En este sentido es importante trabajar en el fortalecimiento de canales de diálogo permanente entre los diferentes niveles de gobierno, las ONGs. el sector privado y cada uno de los ciudadanos (Varcelli, 2010).
- Un fortalecimiento de la calidad de la información del gobierno es también un tema fundamental; así como la institucionalización de la cultura del gobierno abierto y la provisión de herramientas e instrumento para usar los datos. Incluir metadatos al momento de publicar, que los datos estén

en formatos y los procesos de publicación estén estandarizados es necesario para que los usuarios puedan aprovechar de mejor manera esa información. (Janssen, Charalabidis, & Zuiderwijk, 2012). El Open Data Barometer (Davies, Sharif, & Alonso, 2015) destaca que en el presente año solo el 10% de 1.290 *datasets* fueron publicados en bruto y en formatos legibles mecánicamente, bajo una licencia abierta. Sin embargo, hubo un ligero aumento frente al 7% del 2013 (Davies, 2013).

- Para poder cumplir los ideales de fortalecimiento de la democracia que el Open Data quiere alcanzar, es necesario hacer énfasis en la apertura de datos relacionada con la transparencia y la rendición de cuentas. Según el Open Data Barometer (Davies, Sharif, & Alonso, 2015), tan solo el 8% de los datos publicados en abierto son sobre gastos públicos, 6% sobre contratación gubernamental y un mero 3% sobre la titularidad de las compañías privadas. En este sentido, Janssen, Charalabidis, & Zuiderwijk (2012) resalta la importancia de reflexionar sobre qué se debe publicar realmente o si toda la información pública debe ser abierta. Para los autores, se debe cuidar mucho los datos privados o que puedan ser rastreados de vuelta al individuo; y se debe priorizar en la información relacionada con temas de corrupción y rendición de cuentas.

8. Conclusiones

El objetivo del presente trabajo era reflexionar en torno la relación entre el Open Data y la Ciudadanía Digital. En este sentido, podemos concluir que el escenario del Open Data Government es donde se encuentran ambos contextos, pues es la manera en la que el Open Data se convierte en espacio de comunicación entre la ciudadanía y el Estado, a partir de un desarrollo tecnológico.

Hemos establecido a lo largo del trabajo que una publicación de datos en abierto debe: estar disponible de manera libre y sin cargo para todos los usuarios sin excepción, ni discriminación de ningún tipo; tener licencia para uso, reutilización y redistribución; estar publicada en un formato que permita y facilite el trabajo con grandes cantidades de datos, como datos en bruto, preferiblemente en formatos como el csv, .xml o.xls; ser publicada en Internet, en una página que permita la fácil localización de los catálogos de datos para quienes estén interesados en acceder a ellos.

Hay opiniones encontradas en cuanto al *Open Data Government* o la utilización del *Open Data* como herramienta para promover la democracia y la transparencia en los gobiernos. Por un lado, están las posturas más optimistas (*Open Knowledge Foundation*, 2012; Tauberer, 2012), que aseguran basta con que los gobiernos publiquen en abierto los datos que genera, para que, de forma orgánica, inicie un proceso de empoderamiento y fortalecimiento ciudadano que fomente los ideales de democracia, transparencia y rendición de cuentas. Por el otro, están las posturas más realistas (Davies, Sharif & Alonso, 2015; Janssen, Charalabidis & Zuiderwijk, 2012; Vercelli, 2010), para los que es necesaria una transformación de fondo en los gobiernos para poder implementar de manera exitosa las iniciativas de apertura de datos. En este sentido, los autores proponen la necesidad de trabajar en la creación de políticas públicas y legislación en torno a la apertura de datos, el acceso a la información y la privacidad

de datos; el desarrollo de una infraestructura tecnológica tanto para la publicación de datos por parte de los estados, como para el aprovechamiento por parte de los ciudadanos; un fortalecimiento de los canales de comunicación entre los diferentes actores; un trabajo más exhaustivo en la calidad de los datos publicados, la inclusión de metadatos y la utilización de procesos y formatos estandarizados, así como el uso de *Linked Data*; y una reflexión en torno a qué datos deben ser abiertos y si debería haber algunos datos -que por su falta de relevancia para la vida pública o, por el riesgo de ir en contra de los derechos a la privacidad- deban permanecer cerrados.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo recibido por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), quien ha financiado la participación de los autores de esta comunicación, como joven investigador dentro del proyecto de internacional de investigación “Ciudadanía Digital y Open Data Access: Empoderamiento ciudadano a través de los medios sociales en el entorno digital”, ejecutado por SocMedia (España), con la colaboración del Grupo de Investigación Ciberimaginario, Fundación IS+D, Universidad Rey Juan Carlos y el Observatorio de Educación de la Universidad del Norte (Colombia), con el apoyo de la Universidad de Castilla La Mancha, la Universidad Complutense de Madrid e Icono14; con el financiamiento del Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Referencias

- Aguirre, J. (2015). La Web al poder. La emergencia de la ciudadanía en Internet y sus influencias en el Estado. *TELOS*, (99), 25-34.
- Álvarez, S., Gértrudix, M., & Rajas, M. (2014). La construcción colaborativa de bancos de datos abiertos como instrumento de empoderamiento ciudadano. *Revista Latina de Comunicación Social* (69), 661-683.
- Amar, V. (Enero de 2006). Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (27), 79-87.
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for Education*. Bristol, UK: JISC.
- Auer, S., Bizer, C., Kobilarov, G., Lehmann, J., Cyganiak, R., & Ives, Z. (2007). DBpedia: A Nucleus for a Web of Open Data. *Lecture Notes in Computer Science*, 4825, 722-735.
- Bizer, C., Heath, T., & Berners-Lee, T. (2009). Linked Data - The Story So Far. *International Journal on Semantic Web and Information Systems (IJSWIS)*, 5(3), 1-22.

- Bustamante, J. (2010). La cuarta generación de derechos humanos en las redes digitales. TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)(85).
- Castells, M. (2006). Informacionalismo, redes y sociedad red: una propuesta teórica. En M. Castells, La sociedad Red: Una Visión Global (págs. 27-75). Madrid: Alianza Editorial.
- Cukier, K. N. & Mayer-Schoenberger, V. (Mayo/Junio de 2013). The Rise of Big Data. Foreign Affairs.
- Davies, T. (2013). Open Data Barometer. 2013 Global Report. World Wide Web Foundation y Open Data Institute.
- Davies, T., Sharif, R. & Alonso, J. (2015). The Open Data Barometer. 2015 Global Report. Web Foundation.
- eMarketer (2014). Worldwide Mobile Phone Users: H1 2014 Forecast and Comparative Estimates. New York.
- European Commission. (2008). Open Access Opportunities and Challenges. A handbook. Bruselas: European Commission - European Research Área.
- Ferrer-Sapena, A., Peset, F. & Aleixandre-Benavent, R. (2011). Acceso a los datos públicos y su reutilización: open data y open government. El profesional de la información, 20(3), 259-268.
- Galindo, J. A. (2009). Ciudadanía digital. Signo y Pensamiento, XXVIII(54), 165-173.
- Harnad, S. (2010). Gold Open Access Publishing Must Not Be Allowed to Retard the Progress of Green. Logos.
- Internet Live Stats. (05 de Enero de 2015). Internet Live Stats. Obtenido de Live: <http://www.internetlivestats.com/>
- Janssen, M., Charalabidis, Y. & Zuiderwijk, A. (2012). Benefits, Adoption Barriers and Myths of Open Data and Open. Information Systems Management, 29(4), 258-268.
- Landau, M. (2006). Ciudadanía y ciudadanía juvenil. Conferencia dictada en el marco del Programa de Transformaciones Curriculares, Materia Construcción de Ciudadanía (pág. 5). La Plata, BA: DGCyE.
- Lizcano Barrio, M. (2014). Tesis de Máster. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martín-Barbero, J. (2007). Tecnicidades, Identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. En D. De Moraes, Sociedad Mediatizada (págs. 69-98). Barcelona: Gedisa, S.A.
- Murray-Rust, P. (2008). Open Data in Science. Serials Review, 34(1), 52-64.
doi:10.1016/j.serrev.2008.01.001
- Obama, B. (2009). Memorandum for the Heads of Executive Departments and Agencies. Transparency and Open Government. Washington, DC: White House.

- OKF. (2006). Open Knowledge Foundation. Obtenido de Open Knowledge Definition :
<http://web.archive.org/web/20100224083712/http://www.opendefinition.org/okd>
- Open Knowledge Foundation & Source Code. (2015). Data Portals. Obtenido de A Comprehensive List of Open Data Portals from Around the World: <http://dataportals.org/>
- Open Knowledge Foundation (14 de Noviembre de 2012). Open Data Handbook Documentation. Recuperado el 21 de 02 de 2015, de What is Open?: <https://okfn.org/opendata/>
- Open Source Initiative (2012). History of the OSI. Recuperado el 18 de 02 de 2015, de [opensource.org](http://opensource.org/history):
<http://opensource.org/history>
- Oszlak, O. (2012). Gobierno Abierto: Promesas, Supuestos, Desafíos. VIII Conferencia Anual INPAE 2012: "Gobierno Abierto: Por una gestión pública. San Juan de Puerto Rico.
- Peset, F., Ferrer-Sapena, A. & Subirats-Coll, I. (2011). Open data y linked open data: su impacto en el área de bibliotecas y documentación. *El profesional de la información*, 20(2), 165-174.
- Robles, J. M. (2009). Ciudadanía Digital. Barcelona: UOC (UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA) .
- Tauberer, J. (2012). Open Government Data: The Book. Obtenido de <http://opengovdata.io>
- Turner, V., Reinsel, D., Gantz, J. & Minton, S. (2014). The Digital Universe of Opportunities: Rich Data and the Increasing Value of the Internet of Things. International Data Corporation (IDC). Framingham, MA: EMC.
- Valle-Gijón, R. (Diciembre de 2010). El CTIC convierte a Asturias en sede. Innova especial innovación y nuevas. Obtenido de <http://ct.ctic.es/web/contenidos/es/CTICaDia/salaDePren>
- Varelli, A. (2010). Datos, informaciones, obras y gobiernos abiertos a los ciudadanos. En C. C. (Coord.), *Compilación sobre 'Open Government – Gobierno Abierto'* (págs. 251-265). Alcalá la Real (Jaen): Algón Editores.
- Wiley, D. (16 de Noviembre de 2009). Defining "Open". Obtenido de *Iterating toward openness*:
<http://opencontent.org/blog/archives/1123>
- Yu, H. & Robinson, D. G. (2012). The New Ambiguity of "Open Government". *UCLA Law Review Discourse*(59), 178-208.

CULTURA DIGITAL Y EDUCACIÓN: NUEVOS ENTORNOS PARA LA EMANCIPACIÓN INTELECTUAL.

Esteban Romero Frías

Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Granada. Coordinador de GrinUGR – Colaboratorio sobre culturas digitales en ciencias sociales y humanidades.

1. Introducción.

Vivimos en un tiempo donde las innovaciones tecnológicas se han acelerado tanto que devoramos proyectos y expectativas de futuro que en muchos casos no llegan siquiera a realizarse cuando ya son sustituidas o, en la mejor de las situaciones, acaban convirtiéndose en breves episodios de un presente, impaciente por el siguiente salto mortal. Las tecnologías digitales, más presentes que nunca, se han convertido en una suerte de magia invisible en nuestro día a día, han permeado nuestras prácticas cotidianas con una radicalidad profunda, incluso entre generaciones que pudiéramos considerar alejadas de estas prácticas. Hablar de “nuevas tecnologías” carece de sentido. Muchas de ellas nos acompañan desde hace mucho tiempo. De hecho, a menudo olvidamos que el libro que leemos, el lápiz con el que escribimos, el papel que empleamos sin mayor aprecio, fueron en su tiempo desarrollos tecnológicos revolucionarios.

La presente intervención gira sobre tres bloques principales. El primero constituye un recorrido histórico sobre el desarrollo de Internet centrado principalmente en su consideración cultural: por qué surge, con qué fines, a qué utopías respondía, con qué valores se relaciona. El segundo representa una revisión de algunas de las principales tendencias tecnológicas, sociales y económicas de hoy día. El tercero se centra en la educación y su objetivo emancipador en los tiempos digitales.

2. Un recorrido por la creación de la red global

Inmersos en este ritmo frenético, es probable que en los últimos 50 años no haya habido ninguna revolución tecnológica tan importante como la protagonizada por el desarrollo de la informática y por la creación de las redes de comunicaciones a escala global. Particularmente me refiero a la invención y

desarrollo de Internet y posteriormente de la World Wide Web. Tras el desarrollo de las tecnologías de la información, hay un anhelo humanista con ambiciones educativas, pacifistas e investigadoras.

En la Edad Media, el conocimiento estaba restringido a estamentos privilegiados que eran los únicos capaces de leer y escribir. Por contra, el Renacimiento, con el revolucionario invento de la imprenta y, posteriormente, la Ilustración, con su sueño enciclopédico, hicieron que el conocimiento, unido a un incipiente desarrollo científico, se multiplicara y difundiera entre capas sociales privilegiadas, pero cada vez más amplias. Las bibliotecas vivieron un floreciente desarrollo y surgieron las bibliografías universales, que buscaban proporcionar acceso al conocimiento recopilado. Con todo, la Enciclopedia sigue siendo el producto de una élite cultural para una élite cultural, en una sociedad en la que la mayor parte de la población es analfabeta.

A lo largo del siglo XX con el creciente desarrollo tecnológico, la utopía del acceso universal a la información se manifiesta como un proyecto viable en la imaginación de diversos científicos y escritores, como Paul Otlet y H.G. Wells. Al compás de los grandes enfrentamientos bélicos del siglo, se va generando la idea de que la recopilación y acceso al conocimiento por parte de todos los ciudadanos constituye la mejor vacuna contra nuevas guerras. Este pensamiento utópico se compagina por un lado con el objetivo instrumental de organizar el conocimiento científico de una manera más eficiente, y, por otro, con el impulso militar para generar nuevas tecnologías que permitieran alcanzar ventajas competitivas frente al enemigo. Es el caso de la propuesta de *Memex* realizada por Vannevar Bush en 1945. Posteriormente, asistimos al desarrollo de las computadoras y a la invención del hipertexto y de Internet, en el contexto de la Guerra Fría y de los esfuerzos de los Estados Unidos por imponerse al bloque comunista. Aún habrían de pasar 20 años hasta que Tim Berners-Lee, creara la World Wide Web con el objetivo inicial de organizar el conocimiento que los científicos generaban en el CERN, sede de la Organización Europea para la Investigación Nuclear.

Durante los 90 la Web se expande por los más diversos ámbitos con especial incidencia en la economía. En los albores del siglo XXI se produce la gran burbuja de las puntocom. Las altas expectativas levantadas sobre un cambio de paradigma económico incentivaron las inversiones en infraestructuras lo cual permitió en un lapso de apenas cinco años el surgimiento de la idea de Web 2.0, la Web Social, una web en la que todos pueden participar sin necesidad de disponer de unos avanzados conocimientos técnicos. Internet y la web se hace ubicua al mismo tiempo a través de teléfonos inteligentes, de tablets, de dispositivos que todos llevamos puestos (*wearables*).

3. Transformaciones tecnológicas, sociales y económicas de nuestros días

Tras el recorrido expuesto, el panorama tecnológico social y económico actual puede describirse con las palabras: complejidad e incertidumbre. Haremos un repaso a través de cuatro bloques:

1.- La Economía digital, donde abordaremos las siguientes ideas:

- a) ¿Estamos realmente en un mundo más plano? Siguiendo las posturas de Thomas Friedman (2005).
- b) Los principios de la larga cola (*The long tail*, por Chris Anderson).
- c) La desintermediación en Internet y el surgimiento de nuevos intermediarios.
- d) La economía colaborativa.
- e) La economía de datos: the Quantified Self, the Quantified Enterprise, Big Data.
- f) Internet de las Cosas.
- g) Impresión en 3D.
- h) Economía en constante conexión y en movilidad.

2.- El impacto de la transformación digital en la generación de riqueza y empleo. ¿Qué competencias se van a necesitar en un futuro cercano?

3.- Meritocracia en tiempos de redes.

- a) Aplanamiento de las jerarquías.
- b) Brechas digitales: no todo el mundo es capaz de disponer de las mismas oportunidades por las diversas brechas existentes, particularmente de alfabetización digital, no tanto de acceso.
- c) La meritocracia en la red amplía la idea del mercado que se concibe como un espacio con información perfecta. De aquí surge la necesidad de desarrollar nuestra propia marca personal.
- d) ¿Portfolio digital, marca personal, identidad digital?
- e) Derecho a olvido.

4.- Hacia la madurez digital: Digital y territorio. Cada vez más local, sin ser menos global. Superando la distinción entre lo físico y lo virtual: el caso de Campo de Cebada.

Esta serie de transformaciones nos conducen a abordar el papel de la educación en la sociedad digital.

4. Educación y emancipación intelectual en la cultura digital

En el ámbito educativo el impacto de las tecnologías de la información ha sido muy significativo. Desde el desarrollo de la educación a distancia basada en vídeos, cintas o en la propia televisión, hasta el empleo de Internet a través de plataformas diseñadas con tal propósito. Las plataformas virtuales parecen estar diseñadas para reproducir la organización física de los espacios destinados a la instrucción (aulas virtuales, cafés a modo de chats...). Los propios docentes han considerado que hacer lo mismo que se hacía en la clase magistral a través de una plataforma o mediada por tecnología suponía un cambio determinante en el proceso educativo (compartir materiales en PDFs, recibir trabajos en forma de archivos de texto, emplear diapositivas en clase reproduciendo los textos íntegros que antes se dictaban, etc.).

Muchas veces la incorporación de las tecnologías en la educación se ha hecho más desde una concepción determinista que como resultado de una reflexión pedagógica. Valga como ejemplo la reciente deriva de los MOOCs conectivistas a los xMOOCs masivos desarrollados a través de grandes plataformas que sirven vídeos instruccionales y ejercicios de evaluación automatizados.

Si pensamos en la economía vinculada al conocimiento la historia de las enciclopedias es aleccionadora. Encarta acabó con la Enciclopedia Británica o con la monumental Espasa. Wikipedia ha hecho sucumbir a Encarta. ¿Qué redistribución de los recursos económicos y del capital intelectual representan estas transformaciones? ¿Qué nuevas epistemologías emergen?

Hasta qué punto la tecnología, siguiendo las formas educativas tradicionales, no puede acabar derivando en un perfecto panóptico, certificado por los más estrictos sistemas de calidad. En 2014 fenómenos como la economía de datos, la impresión 3D, los dispositivos que llevamos puestos (wearables)... han seguido avanzando o se han empezado a consolidar. ¿Qué respuesta vamos a dar desde la educación? Una crítica pedagógica o un irremediable determinismo. Apropiación o rendición.

5. Conclusiones.

La cultura digital nos ha enseñado algunas lecciones importantes.

La cultura digital no entiende de disciplinas, es tan ancha como la realidad misma. Vivimos tiempos híbridos. Tiempos de conexiones y redes.

Lo digital representa una oportunidad para la transparencia y para una cultura más abierta y accesible. En red el escrutinio público de nuestra actividad profesional se convierte en un nuevo imperativo categórico: "actúa como si cualquiera pudiera observar tu trabajo: tus clases, tus conferencias, tu investigación". Surgen nuevas formas de ciencia más abierta, más enriquecida, formas de ciencia ciudadana. Nuevas maneras de estar y participar de lo público. Hoy mil lecturas revisan artículos en Wikipedia, liberan datos, controlan gobiernos. No sólo el Gran Hermano nos observa, también nosotros tenemos el poder para apropiarnos de la tecnología, defendernos y movilizarnos.

La red articula nuevas formas de colaboración. Eric Schmidt, CEO de Google, admite que Internet es una de las pocas obras del ser humano cuya complejidad nos sobrepasa, que no somos capaces de entender. La red nos revela la propia complejidad humana

La cultura digital nos enseña que no hay una vida real y otra virtual, ni siquiera existe una dicotomía entre lo físico y lo digital. Todo es uno, parte de un continuo. La realidad debe ser repensada. Los prejuicios, desafiados. La complejidad y la incertidumbre constituyen el signo de nuestro tiempo. Solamente desde la emancipación intelectual en el nuevo entorno digital podremos educar ciudadanos libres e independientes.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LAS ENSEÑANZAS OFICIALES DE POSTGRADO: UN RETO PARA EL SIGLO XXI

Cristina Benlloch Domenech

Becaria FPI, Departamento de Trabajo Social – U. de Valencia.
cristinabenlloch@gmail.com

Joaquín Sarrión Esteve

Becario FPI, Departamento de Derecho Constitucional-UNED.
joagsarrion@gmail.com

1. Introducción.

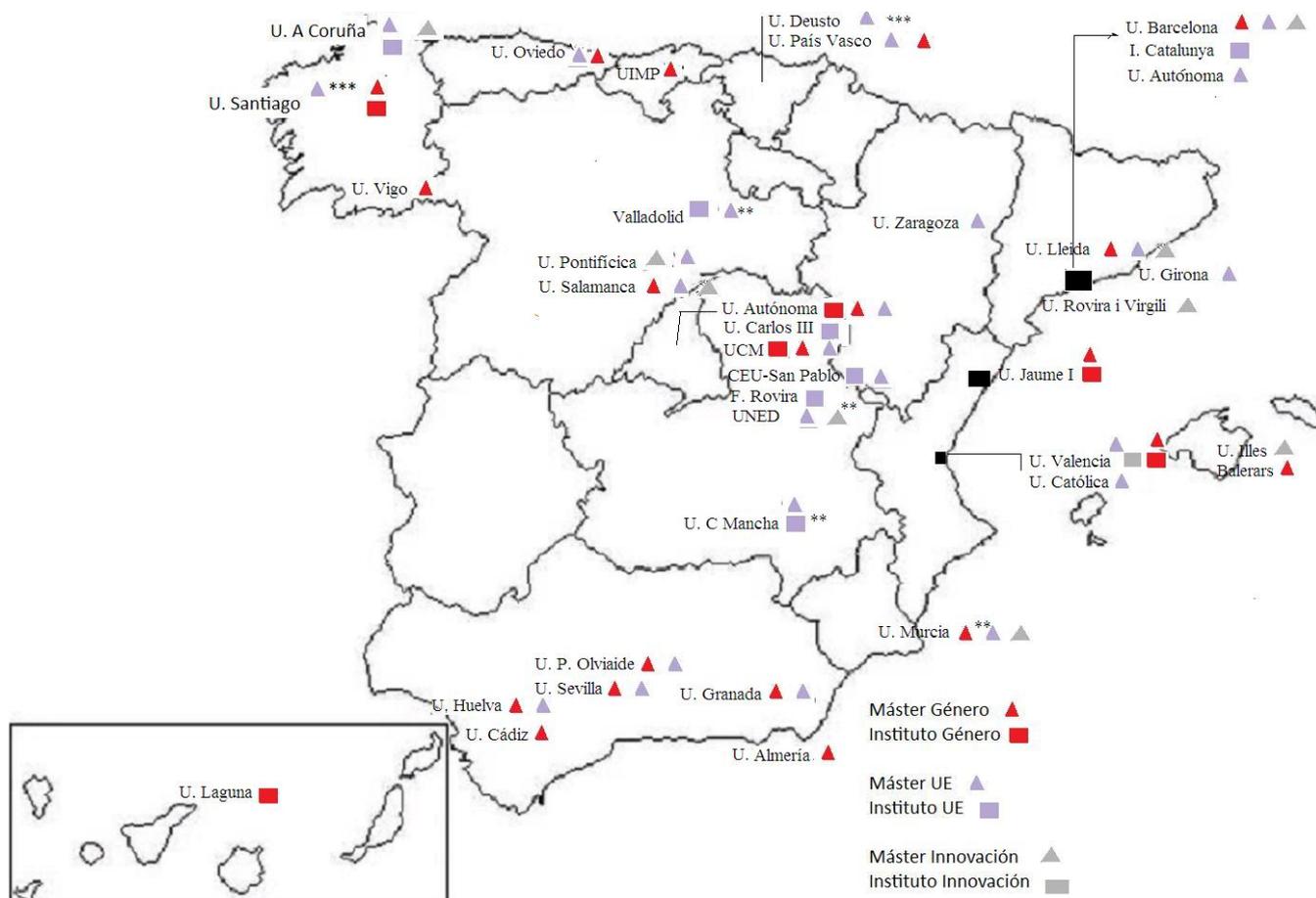
En los últimos años Internet está revolucionando el mundo, lo que significa que este medio de comunicación, de vida ciertamente reciente, está abriendo nuevas posibilidades en muchos ámbitos de la vida cotidiana de las personas y en todas las esferas del mundo social. Por citar algunos ejemplos, por todos conocidos, ahora se puede comprar, vender, hablar... todo en tiempo real y desde cualquier parte del mundo gracias a la Red. Pero aparte de ser un medio de transacciones económicas e intercambios personales la red permite fomentar la participación ciudadana a niveles que nunca otro medio pudo conseguir. Esta participación afecta de un modo muy relevante a la esfera de la educación, en la medida en que un ciudadano activo en su educación será más fácilmente un ciudadano formado.

Es en este ámbito donde la innovación educativa es de gran importancia, sobre todo en las enseñanzas de postgrado. Para responder a este reto las instituciones de educación superior deben flexibilizarse, así como también conseguir una integración de las TICs en la formación de los estudiantes de postgrado.

Evidentemente, esto no sería posible sin una previa formación de personal especializado en materia de innovación docente. Pero lamentablemente no parece que la innovación docente haya sido la protagonista de las enseñanzas oficiales de postgrado, al menos hasta el momento.

Después del análisis de la realidad de los estudios de postgrado se puede concluir que existen dos temas que en la actualidad son los que se imparten más en la enseñanza de postgrado de carácter oficial, no siendo uno de ellos los estudios en innovación educativa, sino que se trata del género y la UE.

Para realizar este estudio se ha llevado a cabo un análisis de las Universidades Públicas y Privadas, de sus institutos especializados; así como también de las diferentes materias interdisciplinares que se tratan en los estudios de postgrado. Este pequeño trabajo de campo se puede observar en el siguiente mapa donde hemos indicado todas estas circunstancias de los estudios de postgrado oficial en España:



Lo comentado anteriormente se puede observar nítidamente en el mapa, son el género y la UE las materias protagonistas de los estudios.

Si bien podemos pensar que vivimos en la era de la Información, que las TICs dominarán algún día nuestra vida académica – quizá lo este dominio se muestra de una manera progresiva pero imparable- lo cierto es que las Universidades todavía no se lo han creído, o más bien no han acertado a articular de una manera satisfactoria estudios de postgrado que den una respuesta a las necesidades de formación que el día de mañana se va a exigir.

Desde que empezara el primer curso de Máster de la Universidad de Barcelona hace 20 ediciones, lo cierto es que la innovación no ha extendido sus semillas por el resto de Instituciones de Educación Superior. ¿Cuáles son las causas? ¿Quizá la actualidad del género y de los estudios europeos le han privado del protagonismo que pudiera haber conseguido?

2. La cuestión de Europa: la vuelta de un mito.

Si en los años 70 Díez del Corral advirtió que las Comunidades Europeas suponían un cambio de signo en la literatura europeísta, puesto que los problemas de los tratados comunitarios en el campo económico adquirirían un nuevo protagonismo (Díez del Corral; 1974); actualmente podríamos decir que las cuestiones de cultura, política e historia europea vuelven a ser el centro de atención.

Parece que retorne el mito de Europa, Europa como búsqueda, realización, que llama a todos a converger en un proyecto de convergencia.

Como es conocido, la preciosa hija del rey de Fenicia, fue raptada por Zeus que se había metamorfoseado en un bravo toro, animal favorito de Europa. Para Brotóns, resulta sumamente curiosa la aparición en estos tiempos, precisamente de una revista periódica con título *El Rapto de Europa*, cuyo propósito es contribuir al devenir de una cultura cívica europea (www.elraptodeeuropa.com)

Pero no es tan curioso, estamos viviendo una auténtica vuelta de Europa al centro del debate público. Y eso se ha proyectado en la proliferación de estudios de postgrado cuyo objeto es Europa o la Unión Europea, muchos de ellos de carácter interdisciplinar.

El fracaso del proyecto constitucional no es sino muestra del poder de la ciudadanía europea para decidir lo que quiere que Europa llegue a ser. Como en todo proceso político, hay ganadores y perdedores, pero lo cierto es que el ciudadano europeo va ganando terreno y asumiendo su rol de partícipe activo en la construcción europea.

Se ha dicho, probablemente con acierto, que una función primordial de toda constitución en Europa, ya desde la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, es la función didáctica que se proyecta sobre los ciudadanos, puesto que se pretende que estos tomen conciencia de sus derechos, educarlos en la libertad (Rubio Llorente, 2004, 22)

Puede que los ciudadanos europeos estén adquiriendo conciencia de sus derechos de su ser "ciudadano" y les motive a participar más activamente en la construcción europea, aunque esta construcción puede no seguir el horizonte marcado por la estrategia de los líderes políticos.

Muestra de este interés por los estudios europeos es una mayor demanda de esta formación que se canaliza a través de los estudios de postgrado en materias europeas.

3. La cuestión del género.

La investigación feminista o de género estaba presente en las Universidades a través de muchas profesoras y profesores que estaban concienciados con la cuestión de género. Desde la Universidad y los movimientos sociales, desde los 70 se exigía a los poderes públicos que modificaran la legislación y tomaran las medidas pertinentes para conseguir la igualdad de derechos. Con la llegada de la democracia, españolas y españoles fuimos iguales ante la ley, pero todavía había mucho camino por recorrer; mientras en el Norte de América y Europa los estudios de género ocupaban sus espacios en las Universidades y centros de investigación, en España poco a poco se iban abriendo camino con ciertas pioneras. Con la intención de tener un espacio en la universidad propio desde el que realizar sus investigaciones, con el paradigma de que la variable género es transversal, y que las desigualdades eran, y son, menos manifiestas y más latentes de lo que la ciencia había manifestado, surgió en la Universidad Complutense el Primer Instituto de Estudios Feministas; al que después precedieron el resto de institutos que se muestran en el mapa.

Sin embargo, en la Universidad todavía no se consolidó hasta años más tarde la concepción de que la perspectiva de género era una forma particular de mirar la realidad que rompía con la comprensión y los esquemas de investigación que habían sido los dominantes en la ciencia. Con su consolidación como perspectiva proliferaron los estudios. Sin embargo, no será hasta años después, con la extensión de las políticas de Igualdad cuando se necesitó, además, que hubiera personas formada en la igualdad

4. Los retos de la innovación docente en una sociedad red.

Si seguimos las palabras de Castells, las nuevas formas de participación se ven propiciadas por una nueva sociedad que él llama *sociedad red*. Y que permite a través de las nuevas tecnologías la interconexión de los sujetos operando todos en tiempo real (Castells, 2005) (V.1).

Bajo este paradigma de sociedad es donde se hace necesario espacios de formación virtuales donde la participación de profesores y alumnos sea una realidad.

Duderstand ya apuntó que en la sociedad de la información convergían diferentes temas: el conocimiento como factor para determinar la seguridad, prosperidad y calidad de la vida de las personas; la naturaleza global de la sociedad; la nuevas tecnologías como instrumento al servicio de un intercambio de información progresivamente más rápido; y la sustitución de las instituciones tradicionales por redes informales de colaboración e intercambio de información (Duderstand;1997).

Respecto al último tema comentado, ¿estaríamos ante las “instituciones” del siglo XXI?

Quizá sí. El problema radica en la calidad de la información y conocimiento que se intercambia en las redes, si no se hace a través de las instituciones tradicionales (Universidades, Institutos de Estudios Superiores, Fundaciones, etc.)

Salinas lo ve como algo ineludible: «el ámbito de aprendizaje varía de forma vertiginosa. Las tradicionales instituciones de educación, ya sean presenciales o a distancia, tienen que reajustar sus sistemas de distribución y comunicación» (Salinas, 2004)

Para que nuestras Universidades den una respuesta adecuada al reto de la innovación no es suficiente con la creación y desarrollo de entornos virtuales avanzados que permitan la intercomunicación virtual, sino que es esencial además formar en la innovación docente a los profesionales académicos y a quienes se están preparando para realizar la función docente.

Esto no es posible sin una organización de estudios superiores en materia de innovación docente con un carácter interdisciplinar que permita llegar a todos los ámbitos académicos de nuestro país.

Como acertadamente apunta Cotino Hueso «a través de la web 2.0. Frente a la web 1.0, ahora se permite la integración, interacción y selección de contenidos por el usuario, que deja de ser un receptor, un consumidor de información, sino un «prosumidor» (*prosumer*) de información, esto es, un híbrido de consumidor y productor de contenidos, en deliberación continua.» (Cotino Hueso; 2007)

Si aplicamos esto a la educación universitaria, será necesario que tanto los estudiantes como los docentes estén formados en esta web 2.0 para que la integración e interacción de unos y otros sea real.

A través del espacio virtual, aquellos interesados en formarse, buscarán la mejor manera de hacerlo, de aprehender las materias en que está interesado y buscará una participación activa en su aprendizaje. La respuesta debe ser una docencia activa también que consiga motivar una respuesta inteligente en el alumno y que su inicial entusiasmo no se pierda en la infinitud de la información existente en la red.

Si seguimos las palabras de Millán, *Internet es como un bolígrafo: unos lo usan para hacer maravillas, y otros sólo para rellenar la primitiva* (Millán; 2005, 58). Con ello no se quiere decir que la promoción de los estudios superiores en innovación docente sea la panacea que vaya a solucionar los problemas de este siglo, se trata de dotar de una formación necesaria a los docentes que posibilite que los entornos virtuales sean una plataforma ideal de enseñanza y aprendizaje.

En un marco en el que todos aportan lo que tienen, lo que saben, lo que intuyen, a la información y el conocimiento, la innovación es un tema que debe ser central en los estudios superiores para conseguir que tal y como hemos reflexionado a lo largo del texto, consigamos profesionales preparados para que el salto a una red virtual del conocimiento sea real y no sólo una fantasía.

Bibliografía

- Castells, M., *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI. Buenos Aires, 2005.
- Cotino Hueso, L., «Retos jurídicos y carencias normativas de la democracia y la participación electrónicas», *Revista catalana de dret públic*, 2ª època, novembre de 2007, Generalitat de Catalunya, Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- Dahrendorf, R., *Der moderne soziale Konflikt*, 59, 1992.
- Derrida, J., «Nietzsches Otobiographie oder Politik des Eigennamens», en Frank/Kittler/Webber (eds.), *Fugen, Deutsch-Französisches Jahrbuch für Textanalytik*, 1980.
- Díez del Corral, L., *El rapto de Europa*, Alianza Editorial, Madrid, 1974.
- Durderstand, J., «The future of the university in an age of knowledge», *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 1, nº 2, Sloan Consortium, Agosto, 1997.
- Frankenberg, G., *Die Verfassung der Republik*, 1997.
- Haltern, U., «Integration als Mythos», *Jör* 45, 1997.
- Millán, J. A., *El cultural*, 3.XI.05
- Pérez Luño, J. E., *Ciberciudadanía o Ciudadanía.com*. Gedisa. Barcelona, 2004.
- Pérez Tremps, P., «El concepto de integración supranacional en la constitución», *Revista del Centro Estudios Constitucionales*, nº 13. Septiembre-diciembre 1992, 103-126.
- SALINAS, J., «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria», *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.1, Nº 1, UOC.
- Zanichelli, M., «L'Europa come scelta», *Quaderni Fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, 31, 2002.

SECCIÓN II. MARCO SOCIAL Y NORMATIVO DE LOS MENORES ANTE LAS TIC

REFLEXIONES EN TORNO A LA PROTECCIÓN DE DATOS DE MENORES

Carlos Alberto Montoya Lemus

Asistente de investigación

Observatorio de educación. Universidad del Norte. Km.5 Vía Puerto Colombia - Tel. (57) (5) 3509509 - Barranquilla, Colombia. Email: lemusc@uninorte.edu.co

Elías Said Hung

Docente e Investigador

PBX en Investigación en Comunicación y Cultura. Universidad del Norte. Km.5 Vía Puerto Colombia - Tel. (57) (5) 3509509 - Barranquilla, Colombia

Email: saide@uninorte.edu.co

1. Introducción

Las TIC han ayudado a introducir nuevas formas de comunicación a través del auge creciente de las redes sociales, la cuales han pasado a convertirse en herramientas de comunicación para la mayoría de los usuarios que acceden a estas desde internet. Tal como lo destaca Marañón (2012) el creciente rol protagónico de las redes sociales no solo ha traído consigo nuevos recursos comunicativos; sino también, nuevos retos, tales como el punto de vista desde el cual debe ser entendida la ciudadanía partiendo de un enfoque digital. Ello, ante el aumento de los potenciales peligros, relacionados con la vulneración de un conjunto de derechos ciudadanos, como resultado de posibles infracciones a la seguridad de los datos personales y en definitiva a la privacidad de los individuos, entre otros aspectos.

La aparición de las redes sociales, pone a disposición de los usuarios una gran diversidad de servicios y/o oportunidades (por ejemplo: compartir experiencias mediante fotografías, vídeos, páginas web, textos, música o noticias, enviar mensajes privados a otros usuarios, participar en juegos sociales, y comentar el contenido compartido por otros usuarios, entre otros). Sin embargo, autores como Gandasegui (2011), dan cuenta de los diversos riesgos que pueden traer consigo al conjunto de la sociedad contemporánea, en especial en padres y niños(as), quienes deben saber afrontar fenómenos tipificados, a nivel presencial en dichos contextos digitales. Tal es el caso del ciberbullying, la extorsión, la revelación de secretos, las

amenazas, el acoso sexual, entre otros. Ello, con el agravante, de que la evolución de los delitos y riesgos en torno a esta sociedad digital son tan dinámicos, que cuando estos se quieren evaluar y contrarrestar ya surgen nuevas aristas que ayudan a complejizar los potenciales conflictos generados desde estos escenarios.

Como bien destacan Mossberger, Tolbert & McNeal (2008), muchos usuarios en internet aún no son conscientes de la totalidad de impactos generados, a partir de la difusión de una acción, desde los recursos dispuestos en dicho escenario, en todo lo que se refiere a la vulneración de los derechos que como ciudadanos tienen, a través de las leyes dispuestas socialmente.

Uno de los riesgos generados a partir del auge de las TIC, es el derecho a la intimidad, en el que los datos de carácter personal, entendidos a partir del artículo 3 de la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD) vigente en España desde 1999 como “cualquier información numérica, alfabética, gráfica, fotográfica, acústica o de cualquier otro tipo concerniente a personas físicas identificadas o identificables” (Gobierno de España, 1999: 3), que tienen un alto valor económico, razón por la cual existen innumerables empresas que se dedican a obtener los datos de los usuarios para posteriormente venderlos a terceras personas o empresas que a su vez los utilizan para estudios de mercadeo y para campañas de publicidad entre otras, significando un riesgo para la privacidad y la protección de los datos de carácter personal de los menores en la sociedad digital.

Es bajo el creciente avance de las TIC y las redes sociales, en especial resulta importante en la actualidad, contribuir en el debate alrededor del estado y forma de aproximación que debe hacerse alrededor del aseguramiento del derecho a la intimidad, en especial, desde la perspectiva de los usuarios de internet menores de edad y de los diferentes escenarios digitales que irrumpen en él, los cuales aportan diferentes dimensiones de análisis alrededor de las implicaciones de dicho derecho y de cómo debe entenderse la ciudadanía, desde el punto de vista digital.

2. Objetivos

Este trabajo busca reflexionar sobre los riesgos latentes para los menores de edad en la sociedad digital; haciendo énfasis en la vulneración al derecho a la intimidad, al momento de exponer y entregar sus datos personales a través de internet. Hecho que plantea dificultades a las administraciones públicas y los órganos encargados en la lucha contra este tipo de delitos. Esto, en vista de la presencia de leyes generales y la lentitud de procesos de diseño de nuevas generaciones de normativas ajustadas a los retos que traen consigo la constante evolución y penetración de las TIC a nivel de las sociedades contemporáneas, la cual hace que debamos afrontar de forma más dinámica, el papel que deben de jugar los padres, tutores, escuelas, empresas y resto de actores de la sociedad civil, para combatir este actual fenómeno.

3. Metodología

El abordaje del tema planteado en este artículo, parte de un análisis crítico descriptivo de la situación actual de la protección de datos personales de los menores, tomando como base una revisión documental de contenidos académicos en revistas, normatividad vigente en materia de protección de datos; así como informes y quejas presentados a instituciones públicas, en los últimos 5 años (entre 2010 y 2014) haciendo especial énfasis en lo relacionado con usuarios menores de edad.

Este estudio se hizo tomando como referente un análisis crítico de los avances que se han hecho en la Unión Europea y en España, en especial, aprovechando el trabajo realizado desde el proyecto del que se desprende la actividad que dio origen a esta comunicación, para los fines expuestos en el apartado anterior.

4. Aproximación Conceptual

4.1. Ciudadanía Digital y Redes Sociales

Para Marshall (1949) la ciudadanía consiste esencialmente en asegurar que cada individuo sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. A este respecto, el ciudadano asume un rol pasivo en la sociedad, a la que el Estado debe brindarle todas las garantías pertinentes para el ejercicio de sus libertades y derechos consagrados (derechos civiles, políticos y sociales).

Habermas (1994), contrario a Marshall, plantea una visión de ciudadanía activa, en la que los individuos hacen parte de un conjunto, de una forma tal que “sólo pueden constituir su identidad personal y social en un horizonte de tradiciones compartidas y de reconocimiento institucional intersubjetivo” (1994:25) el cual no solo es sujeto pasivo de derechos ya que posee un igual número de responsabilidades con el Estado y con todos sus asociados.

Ortega (2011) afirma que la ciudadanía debe ser definida por la pertenencia a una comunidad, y no a un Estado. Por tanto, sería lícito pensar que la gente que comparte gustos, amigos y actividades forman una comunidad, aunque físicamente estén separados y solo cuenten con internet como escenario de mediación y contacto. Para este autor, la dependencia que tienen los individuos a las TIC exige que la ciudadanía deba ser entendida también desde el punto de vista digital, ya que:

“Hoy en día la comunidad de pertenencia, aquella en la que el individuo establece las relaciones primarias, las que le definen, no necesariamente está espacialmente restringida a un espacio geográfico concreto, sino que cada vez más los individuos pertenecen a una comunidad no localizada, conectada y tecnológicamente próxima aunque físicamente lejana” (Ortega, 2011: 164)

Sin embargo, para Pérez (2005) la sociedad digital es solo un eslogan, dado que es un concepto producto de la construcción y el deseo del hombre, puesto que no es posible determinar en qué zona concreta del mundo se ha desarrollado y que características cumple, ni que realidad física concreta tiene. Aun así, sostiene el autor, que la sociedad digital ha significado una transformación profunda en los modos de vida tradicionales, en las personalidades y el modo de ser de los individuos.

Es bajo el auge de la sociedad digital, donde se abren nuevos escenarios de debate alrededor de diferentes conceptos tradicionales. Uno de ellos, es el relacionado con la ciudadanía, el cual, bajo el ámbito digital es definido por autores como Ribble (2015) como el conjunto de derechos, libertades y obligaciones que tiene un individuo bajo la mediación de los equipos y recursos TIC dispuestos en la actualidad. Tal como señala Said (2012), los avances tecnológicos han logrado la generación de una nueva fase de re-conceptualización del término de ciudadanía a la que se integra la "digitalización" de nuestras sociedades contemporáneas y que, por ende, "trae consigo un tipo de ciudadano que usa frecuentemente la tecnología, y lo hace en ejercicio de sus deberes civiles, tanto como la pone al servicio del desarrollo de su actividad profesional o económica". (Said, 2012:11)

De lo anterior, podemos acercarnos al concepto de ciudadanía digital, entendiéndolo como un conjunto de individuos que, si bien no desarrollan sus actividades profesionales, económicas o sociales en un espacio geográfico determinado, dependen de las TIC como escenario de interacción, donde los ciudadanos se convierten en acreedores de unos derechos y de unas responsabilidades propias de una sociedad.

Los avances en la comunicación digital han significado el paso de un usuario-espectador a un usuario-prosumidor (Toffler, 1981), en el que éste no se limita con ser parte activa de la red y relacionarse con otros internautas, sino que es ahora protagonista voluntario de una comunidad digital, de una manera más social e interactiva, en la que las redes sociales son su principal herramienta (Herran, 2010).

Bajo el debate de las implicaciones que traen consigo los avances de las TIC, en torno a conceptos como la ciudadanía y el rol de estos en los contextos digitales actuales, surgen nuevas generaciones de ambientes donde convergen un cada vez mayor número de individuos: las redes sociales (Marañón, 2012).

Campuzano (2011) sostiene que los sujetos que forman parte de las redes sociales digitales no necesariamente deben tener una previa relación presencial, sino que su desarrollo es virtual teniendo internet como canal de comunicación. Para este autor es importante diferenciar entre redes sociales (*offline*) o redes sociales tradicionales, en las que las relaciones sociales se desarrollan sin mediación de aparatos o sistemas electrónicos, de las redes sociales (*online*) objeto de nuestro estudio.

Orihuela (2008), entiende a las redes sociales digitales como servicios que encuentran su base en la web y que permiten a los usuarios desarrollar relaciones, compartir información, coordinar acciones y en general, mantenerse en contacto. De esta manera, los servicios y las aplicaciones dispuestas en los escenarios digitales contemporáneos, representan nuestra red social, permitiendo la construcción de nuestra propia identidad digital, y facilitando la difusión de nuestras actividades en la red.

Las redes sociales digitales, están teniendo un gran impacto en los individuos, los cuales traen consigo un conjunto de retos que deben ser tenidos en cuenta. Por lo antes expuesto, compartimos la posición de

Galindo (2009), al manifestar que es necesario reconocer, tanto a nivel analógico como digital, que en los procesos de intercambio de información y comunicación con otros individuos se funda en una comunidad conformada por ciudadanos, materializada bajo los diferentes tipos de redes sociales existentes, de acuerdo con Campuzano (2011).. Para Galindo (2009), es propicio como ciudadanos digitales ser partícipes activos en su construcción. Es por ello que:

“se necesita tener en cuenta el fortalecimiento de la autonomía del usuario, quien, en últimas, decide sobre sus acciones en la red. Para que dichas acciones se lleven a cabo de una manera responsable e informada, es importante preparar a los miembros de la comunidad para comprender las tic, usarlas de manera adecuada y participar activamente en sus procesos de implementación y transformación” (Galindo, 2009:172).

Las redes sociales han facilitado el surgimiento de un individuo activo, con la capacidad de ejercer su ciudadanía bajo un panorama de interactividad que ofrece una plataforma digital. Es bajo lo antes indicado que el ciudadano digital es un ser democráticamente participativo (elemento clave de la ciudadanía) que, lejos de encontrarse pasivo en su ámbito de pertenencia, modifica e interviene en los procesos de producción de contenidos, además de interactuar con otros usuarios, a través de los equipos y recursos TIC existentes, sobre temas de interés común (Arcila, 2006). Ello, en el marco de un horizonte social, en el que las redes digitales y analógicas, no se oponen entre sí, sino que se complementan y complejizan el marco de relaciones interpersonales, así como los potenciales beneficios y conflictos generados alrededor de ello (Aguilar & Said, 2010). Hecho que haría requerido por tanto avanzar en el debate de la ciudadanía, en su sentido amplio, bajo el impacto de la mediación tecnológica y su potencial impacto en la aplicación de los diferentes, derechos, deberes y normas de cada uno de nosotros.

4.2. ¿Privacidad en riesgo?

Nos encontramos en una Era que implica infinidad de riesgos en materia de seguridad y privacidad, lo cual hace que los individuos que hacemos parte de la sociedad digital seamos más vulnerables a sufrir el robo de nuestros datos personales (Vargas, 2015). A pesar de todas las potenciales ventajas brindadas por las diversas redes sociales en aspectos como la socialización, el trabajo, los negocios; debemos tener en cuenta lo señalado por Herrán (2010), en lo que se refiere a que:

“el propio concepto y el funcionamiento de las redes sociales conllevan cierta renuncia a la intimidad por quienes acceden a las mismas y comparten su vida privada, y si bien puede decirse que se trata de una renuncia voluntaria, no siempre es consciente y reflexiva” (Herrán, 2010: 523).

El derecho a la intimidad, al honor y a la propia imagen que ostentan a la privacidad como elemento clave de la sociedad digital, son los más propensos a verse vulnerados en vista que nos encontramos en una Era donde los datos de carácter personal¹ adquieren un alto valor económico (Salgado, 2010). A este respecto señala Conde (2006), resulta apropiado diferenciar lo privado de lo íntimo, señalando:

“La intimidad es el conjunto de sentimientos, pensamientos e inclinaciones más internos, como la ideología, religión o creencias, las tendencias personales que afectan a la vida sexual, problemas de salud que deseamos mantener en secreto u otras inclinaciones. Mientras que privacidad hace referencia al ámbito de la persona formado por su vida familiar, aficiones, bienes particulares y actividades personales.” (Conde, 2006:25)

Como bien lo señala (Rodríguez, 2012), existen innumerables empresas que se dedican a obtener datos de los usuarios, los cuales, finalmente son usados para estudios de mercadeo y publicidad entre otros. Por ello, la privacidad, bajo la mediación tecnológica, se ha visto afectada de modo significativo, ya que los hábitos adquiridos desde los contextos digitales actuales (como por ejemplo las redes sociales), permiten que los usuarios (ciudadanos) adquieran roles más activos de participación (Rodríguez, 2012). Algo que tiende a afectar las oportunidades y riesgos, al momento de compartir, conscientes o no, sus datos personales (Garmendia, 2012). Es por ello que, tal como lo expone Sabater (2010):

“La identidad pública se ve ampliada en forma de una identidad digital que comprende el historial de navegación; los datos privados aportados en redes sociales, en comunidades virtuales, en el registro de sus correos electrónicos...; sus hobbies y aficiones expuestos en el muro o en forma de tweets; fotos privadas en fotolog y en los perfiles de las redes sociales, e incluso, los sentimientos más profundos se permeabilizan en forma de blogs íntimos” (Sabater, 2010:3).

Resulta preocupante la nueva generación de riesgos que deben asumir los usuarios (en los que destacan menores) de los recursos digitales actuales, entre los cuales están las redes sociales, puesto que a través de dicha información compartida, esta pueda llegar a convertirse en un bien mercadeable. Como bien lo menciona García (2013: 58) “la realidad es que internet tiene un precio: Nuestros datos”.

Bajo el debate relacionado con la “gratuidad” de servicios ofertados en escenarios digitales, la información personal generada por los usuarios se convierte en un bien material de lucro para quienes controlan dichos contextos (Salgado, 2010). Tal es el caso de *Facebook*, *Twitter*, *LinkedIn*, entre otras, que ofrecen opciones a los ciudadanos para el aprovechamiento de dichos recursos, sin aparente costo alguno.

¹ Entendidos como “cualquier información numérica, alfabética, gráfica, fotográfica, acústica o de cualquier otro tipo concerniente a personas físicas identificadas o identificables” (Jefatura del Estado Español, 1999: art.3)

Señala Chen (2010) que el desarrollo de Internet y del comercio electrónico significa una amenaza creciente para la privacidad de los consumidores, pues internet, permite a los proveedores realizar la recolección y análisis de la información transmitida en los entornos digitales sin que el propio consumidor se percate de ello.

La búsqueda de una publicidad personalizada, lleva a muchas compañías a trabajar para constituir bases de datos de los usuarios recabando toda la información posibles sobre nuestros gustos, centros de interés, lugar de residencia, composición de nuestra familia, etc. (Alcatraz Solutions, 2011). Por tanto, nuestros datos tienen un alto valor en el mercado, ya que constituyen parte de un lucrativo modelo de negocio, el cual se está extendiendo, ante el auge de las TIC y de los escenarios digitales en ellas (Por ejemplo: el correo electrónico, nuestro perfil en redes sociales, nuestra agenda, nuestras fotos y vídeos, etc.) En la medida que los avances alrededor de las TIC han acentuado su mediación social, el objetivo de atraer la atención del receptor del mensaje y persuadirlo termina adquiriendo una importancia creciente, en el modelo económico promovido desde los escenarios digitales (Rodríguez, 2012).

La privacidad y la seguridad en los entornos digitales convergen de manera paralela ya que la primera debe de entenderse como uno de los pilares para construir la segunda, por ello no podemos aspirar a tener seguridad si no es a través de un servicio respetuoso con la privacidad de sus usuarios (Gil, 2013a). En este sentido la violación de la privacidad de los usuarios pone en riesgo los derechos a la protección de datos personales, la intimidad, el honor y la honra, entre otro conjunto de derechos que guardan estrecha relación con la privacidad como elemento clave en los entornos digitales (Jaramillo, 2014).

Señala Gil (2013b) que las intromisiones ilegítimas y sin consentimiento en la privacidad del usuario en el entorno digital, significan un riesgo latente para los derechos antes mencionados, dado que abre los espacios para el surgimiento de actividades ilícitas y delictivas que significa situaciones en las que se desarrollan acosos, amenazas, chantajes y en muchas ocasiones pueden significar incluso riesgos para la integridad física o moral de la persona. En este aspecto entran a conjugarse cada vez más, nuevas modalidades de invasión a la privacidad que las compañías de comercio electrónico utilizan para identificar y efectuar seguimientos de los consumidores en la red como por ejemplo las "cookies" (Chen Mok, 2010).

4.3. Menores en la Sociedad Digital.

El rápido avance de las Tics y la facilidad de acceso a estas, ha traído consigo que un número mayor de menores de edad, cuenten con una mayor diversidad de opciones de ingreso a los diferentes escenarios digitales dispuestos desde internet. Autores como Bringué & Sádaba (2009), han dado muestra del creciente proceso de penetración de la tecnología en el quehacer diario de los ciudadanos, en especial en los niños, niñas y jóvenes, caracterizados por una alta presencia de estos en las redes sociales.

La sociedad digital, bajo el aumento de contenidos dispuestos desde los escenarios digitales actuales, ofrece a los menores de edad, una gran cantidad de oportunidades en diversos aspectos, orientados a obtener, por ejemplo: mayor aprendizaje, mayor capacidad y conocimiento digital; así como también,

mayores posibilidades, al momento de llevar a cabo procesos de intercambio de información con otros grupos de interés (Garmendia, 2012).

A pesar de las potenciales ventajas que pueden traer consigo el desarrollo y penetración en las sociedades contemporáneas de las redes sociales, también surgen un mayor número de potenciales riesgos, en especial para los menores, en lo que se refiere a: su propio desarrollo humano y bienestar (desde el punto de vista comercial, vulneración de derechos ciudadanos y humanos y valores sociales adquiridos, por ejemplo) (Garmendia, 2012).

La problemática que representa la protección de datos de carácter personal y la violación a la privacidad de los menores de edad, en contextos digitales, va mucho más allá de la simple entrega o solicitud de la información personal al menor. (Marañón, 2012). En este sentido, se conjugan diversos factores que hacen que esta temática adquiera una mayor relevancia.

Tanto a nivel nacional, como internacional, se han dispuesto un conjunto de normativas jurídicas que toman en consideración y reivindicación el tratamiento especial diferenciado de los menores de edad. Ejemplo de ello lo apreciamos en España, donde la Jefatura del Estado Español (1996), promulgó la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD), donde los datos personales de los menores de edad adquieren especial protección. Si tomamos la Ley antes indicada, a modo de ejemplo, vemos como el carácter especial del tratamiento de los datos personales en menores de edad, exige un manejo especial: tener presente, al momento de solicitar información a los menores, las condiciones subjetivas del mismo, en cuanto a su capacidad de entender y discernir sobre su derecho fundamental; el potencial valor económico que tiene la información personal suministrada por estos; así como el uso instrumental que adquiere el menor como fuente de información sobre su entorno, entre otros aspectos.

Resulta ser la legislatura en cuanto a la protección de datos personales de menores de edad, amplia en demasía, constando con una cantidad de fundamentos jurídicos que tienen su respectivo desarrollo partiendo desde la carta de derechos fundamentales y directivas de la unión europea a una gran diversidad de leyes estatales y autonómicas. Autores como Murillo De La Cueva (2011), señalan que las normativas vigentes consisten simplemente en principios y reglas generales, dado que las resoluciones de las autoridades encargadas de hacer cumplir estas normativas y el lenguaje tan complejo utilizado por los expertos, lo hacen menos accesibles al público en general, por no hablar de los menores en particular, que dado su juicio y sus capacidades de discernimiento se les dificulta más el entendimiento de los mismo. Entre tanto, agravando aún más la situación, señala Murillo de la Cueva (2011):

“Las normas y las Instituciones jurídicas no siguen al mismo paso el desarrollo de las relaciones sociales, ni son capaces de mantener el ritmo de los avances científicos, que aplicados a la tecnología de la información y de las comunicaciones, experimentan progresiones geométricas” (Gil 2013b:142).

Sumado a esta difícil situación que contrasta la problemática real con la legislación vigente y las acciones encaminadas a la contraprestación de la misma, los menores al sumergirse en el entorno digital y de

manera más precisa, la redes sociales no les preocupa realmente la existencia de riesgos más o menos relevantes para su privacidad. Como señala Gil (2013b):

“el riesgo crece sin que, al tiempo se establezcan los medios para el control de la información personal que corre por la Red, junto con la afluencia cada vez mayor de menores a esa información de la Red, al tiempo que se produce la consolidación de las redes sociales.”(Gil, 2013b:142)

A su vez la regulación que se ha intentado aplicar a las Redes Sociales ha resultado en la mayoría de los casos insuficiente o no se le ha dado la atención pertinente por parte de las empresas internacionales que operan las mismas, e incluso por parte de los mismos usuarios en este caso menores y sus padres quienes en muchas ocasiones por desconocimiento no denuncian o incluso son ellos los que crean los perfiles de los menores (Marañón, 2012).

Aceptando y reconociendo estas problemáticas en relación a los menores en la sociedad digital, las cuales siendo vulneraciones personales, ponen en riesgo derechos catalogados como fundamentales, en este sentido, autores como Rebollo & Saltor (2013) señalan la necesidad de que exista una legislación que unifique pretensiones y métodos ofreciendo un conjunto de medios que logren la garantía de los derechos y libertades fundamentales en el entorno digital.

Cabe destacar que muy a pesar de que algunas redes sociales han optado un papel colaborativo de autorregulación, resultado de la responsabilidad de algunos operadores y de colaboración público-privada, las redes sociales en entornos digitales continúan siendo sin alguna duda un “Agüero Negro” para la protección de datos personales de menores de edad (Durán Ruiz, 2013).

5. Conclusiones

Las redes sociales en su amplio portafolio de servicios y como hemos señalado representan un conjunto de oportunidades, pero a la vez grandes riesgos para quien utilizan estas herramientas de comunicación ofrecida. Nuevas amenazas surgen día a día en las redes sociales; valiéndose de la ingenuidad o la falta de conciencia de los menores que en su afán de hacer uso de estos servicios entregan información personal y de terceros sin pensar en los impactos que puedan generar con la difusión de estas (Bringué & Sádaba, 2009).

El derecho a la intimidad de los menores en este contexto digital se ve vulnerado por personas y empresas a las que la información personal les significa un alto valor económico. Los intereses económicos que se encuentran detrás los datos personales son muchos y adquieren mayor relevancia cuando es prácticamente con nuestros datos personales que internet y los servicios “gratuitos” que utilizamos, se mantienen en funcionamiento (Rodríguez, 2012)

Los menores hacen parte de la creciente sociedad digital y como ciudadanos son sujetos de derechos y de responsabilidades, en los escenarios digitales actualmente dispuestos en nuestras sociedades contemporáneas. Sin embargo la condición de menor que ostentan y que encuentra un carácter especial en la normativa, nos hace a todos los miembros de esta sociedad ser sujetos vigilantes de que sus derechos en particular la privacidad y la propia imagen no encuentre vulneración alguna. Si bien internet hoy día es una herramienta muy útil y poderosa, a la que si el uso que se le da resulta ser el adecuado puede traer una gran cantidad de oportunidades para los menores, no se puede desconocer que existe detrás un gran interés económico que busca darle buen término a sus fines a través de nuestra información personal y la de terceros cercanos a nosotros.

Señalábamos con anterioridad que la legislación vigente es muy amplia, se queda corta ante situaciones puntuales y entra a funcionar generalmente cuando el derecho ya se encuentra vulnerado, representando un grave riesgo para la protección de datos de los menores. En este sentido es de destacar que más legislación en este tema ha resultado ser contraproducente ya que no se ha logrado evitar la vulneración de los derechos y a su vez el lenguaje que en el que esta normativa es presentada lo que genera son más confusiones. (Rebollo & Saltor, 2013)

Hablar de soluciones que logren acabar estas situaciones que ponen en riesgo la privacidad y la protección de los datos personales es imposible, pues los intereses económicos que están detrás son muy grandes con el agravante que en la sociedad digital las modalidades delictivas cambian de manera muy rápida y resulta casi imposible para el Estado siquiera encontrar un punto de equilibrio. En este sentido si resulta preciso empezar a pensar como comunidad de la cual hacemos parte, caminando hacia la consecución de un objetivo común repensando el papel de los diversos actores y actuando como sociedad, es decir todos unidos en la consecución de un objetivo. (Campuzano, 2011)

Todos los miembros de la sociedad deben involucrarse en este proceso de construcción de un ambiente más sano y más seguro para nuestros menores, por ello resulta necesario que formemos a los menores en propósito de aprovechar lo máximo posible internet y de las redes sociales para que sean más creadores y generadores y que con el uso de esta herramienta sean pieza claves en los procesos de transformación.

Para el logro de estos objetivos resulta clave educarnos para poder educar a los menores y poder brindarles la información necesaria para que entiendan de los riesgos a los que se encuentran expuestos y brindarles las herramientas y el acompañamiento necesario para lograr combatirlos.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo recibido por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), quien ha financiado la participación de los autores de esta comunicación, como joven investigador dentro del proyecto de internacional de investigación "La intervención de las administraciones públicas y la cooperación público- privada para la protección de datos personales y otros derechos en

riesgo de los menores de edad en la sociedad digital”, ejecutado por la Universidad de Granada (España) y el Observatorio de Educación de la Universidad del Norte (Colombia), entre otras instituciones académicas, con recursos económicos dados por la Junta de Andalucía.

Referencias

- Aguilar, D. & Said, E. (Enero de 2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona Proxima*, 12, 190-207.
- Arcila, C. (Marzo de 2006). El ciudadano digital. *Revista latinoamericana de comunicacion chasqui*, 93, 18-21.
- Bringué, X. &. (2009). La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas. *Foro Generaciones Interactivas*. Madrid: Fundacion Telefonica.
- Campuzano, H. (2011). Las redes sociales digitales: concepto, clases y problemática jurídica que plantean en los albores del siglo XXI. *Actualidad civil*.
- Chen, S. (2010). Privacidad y protección de datos: Un análisis de legislación comparada. *DIALOGOS*, 1(11), 111-152.
- Conde, C. (2006). *La protección de datos personales: un derecho autónomo con base en los conceptos de intimidad y privacidad*. Madrid: Dykinson.
- Durán, F. (2013). La necesaria intervención de las administraciones públicas para la preservación del derecho fundamental a la protección de datos de los menores de edad. *I Congreso sobre retos sociales y jurídicos para los menores y jóvenes del siglo XXI* (133-148). Granada: Comares.
- Galindo, J. A. (2009). Ciudadanía digital. *Signo y Pensamiento*, XXVIII(54), 164-173.
- Gandasegui, V. D. (2011). MITOS Y REALIDADES DE LAS REDES SOCIALES: Información y comunicación en la Sociedad de la Información. *PRISMA*, 26, 174-198. Recuperado de: <http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/6/secciones/tematica/07-mitos-realidades-redes-sociales.html>
- García, A. (2013). Reflexiones en torno a la protección de los datos personales en Internet y las redes sociales. *Derecho Comparado de la Información*, enero-junio, 39-67.
- Garmendia, M. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del cac*, XV(1), 36-44.
- Gil, A. (2013a). La privacidad del menor en internet. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*(3), 60-96.
- Gil, A. M. (2013b). *El derecho a la propia imagen del menor en internet*. Madrid: Dykinson.

- Herran, A. I. (2010). Las redes sociales digitales ¿Hacia una configuración de los derechos fundamentales en internet? *R.V.A.P*, 521-566.
- Jaramillo, M. (1 de Abril de 2014). *Fundacion Qué veo*. Recuperado de: <http://www.queveo.cl/2014/04/01/aislamiento-privacidad-y-abusos-en-internet-lo-que-los-padres-creemos-saber/>
- Kymlicka, W. & Wayne, N. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104, 257-289.
- Marañón, C. O. (2012). Redes sociales y jóvenes: Una intimidad cuestionada en internet. *Aposta*, 16. Recuperado de: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/coliva.pdf>
- Mossberger, K., Tolbert, C. & McNeal, R. (2008). Digital citizenship. The internet, society and participation. *The MIT press*, 1-2. Recuperado de: http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/content/9780262633536_sch_0001.pdf
- Orihuela, J. L. (2008). Internet: La hora de las redes sociales. *Nueva revista*, 57-66.
- Ortega, M. P. (2011). Nuevas formas de ciudadanía asociadas a las redes de comunicación globales: El ciudadano digital. *Historia Actual Online*, 24(11), 163-188.
- Pérez, J. (2005). El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en medios. *Comunicar*, 25, 247-258.
- Rebollo, L. & Saltor, C. E. (2013). *El derecho a la protección de datos en España y Argentina : orígenes y regulación vigente*. Madrid: Dykinson.
- Ribble, M. (s.f.). *Digital citizenship*. Recuperado de: http://www.digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html
- Rodriguez, G. S. (Enero de 2012). Riesgos del consumidor electrónico en las prácticas publicitarias/Risks of electronic consumer advertising practices. *Revista de Derecho*, 37, N/A.
- Said, E. (2012). *Ciudadanía móvil : apropiación y participación de jóvenes en sectores vulnerables en Colombia*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Salgado, V. (Octubre de 2010). Nuestros derechos, en riesgo Intimidad, privacidad y honor en Internet. *Telos*(85), 1-4. Reuperado de: http://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2010110409480001&activo=6.do#
- Toffler, A. (1981). *The third wave*. New York: Bantam Books.
- Vargas, S. (21 de Enero de 2015). *Eje central*. Recuperado de: <http://www.ejecentral.com.mx/internet-y-redes-sociales-riesgos-a-la-seguridad-y-privacidad/>

EL GUIONISTA: DERECHOS, DEBERES Y RÉGIMEN CONTRACTUAL

María Pilar Cousido González

Profesora Titular de Universidad

Facultad Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid. Avenida de la Complutense, s/n Ciudad Universitaria, Madrid, 28040, España + 00 34 913455511.

Email: cousidopilar@yahoo.es

1. Jurisprudencia

Recurso de amparo 2907-2011, Sentencia del Tribunal Constitucional de España 170/2013, de 7 de octubre: <http://www.tribunalconstitucional.es/es/jurisprudencia/Paginas/Sentencia.aspx?cod=20898> (consultado el 26 de febrero de 2015).

Sentencia del Tribunal Supremo de España, de 22 de diciembre de 2014, CASACION 264/2014, Ponente: Magistrada Virolés Piñol, http://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2014/12/Sentencia-ultraactividad-convenios_colectivos.pdf (consultado el 26 de febrero de 2015).

Sentencia del Tribunal de Luxemburgo, de 17 de octubre de 1995 (C-450/93: <http://eur-lex.europa.eu/Result.do?idReq=3&page=1>) (consultado 11 de noviembre de 2011).

2. Introducción

El objeto de esta investigación ha sido actualizar el confuso régimen legal del guionista audiovisual en España, en particular, en relación con su contratación de trabajo.

Esta aportación es la segunda que se hace pública de una serie de cuatro a través de las cuales se está buscando clarificar la situación legal en la que se encuentra el guionista audiovisual, en el caso de España, en concreto, tanto a la hora de contratar, como a la hora de proteger sus creaciones, que no son admitidas de manera pacífica en el Registro General de la Propiedad Intelectual, cuando lo que pretenden proteger es un formato, lo que ha llevado a esta modalidad de autores a buscar vías alternativas y privadas que permitan establecer presunciones de hecho de su autoría y pruebas que los jueces puedan

aceptar en el caso de un eventual aprovechamiento de esta laguna legal por parte de un productor desconsiderado.

No existen estudios recientes ni sistemáticos ni actualizados, en general, sobre el estatuto iusinformativo del profesional de la información, y menos, de los guionistas. Esta parte de la Ciencia del Derecho de la Información ha sido abandonada por los estudiosos a medida que la liberalización económica ha provocado desempleo y mayores niveles de intrusismo en la profesión informativa y en el conjunto de la actividad comunicadora.

3. Objetivos

- Proponer un Estatuto que contenga el Régimen Jurídico del Guionista en España, que pueda convertirse en marco de referencia para los propios jueces a la hora de estudiar casos que afecten a esta modalidad de creadores.
- Establecer un marco jurídico sistemático, coherente y ordenado que permita al guionista y al productor audiovisual saber con precisión cuáles pueden ser las pretensiones legales de cada uno.

4. Metodología

Esta aportación es un análisis estrictamente inductivo, basado en el estudio de todas las normas aplicables al sector profesional que se trabaja. Aunque tiene, en parte, un carácter descriptivo, ofrece también elementos de exégesis o de interpretación de las normas, sobre la base de la analogía y de la extensión, principios generales de Derecho.

Se han manejado leyes y sentencias. Se han interpretado sus normas o disposiciones a la luz del Derecho General de la Información, con referencias concretas a dos autores y a un documento comunitario.

4.1. El guionista asalariado y el guionista independiente; sus derechos específicos como autores¹, en el marco de la relación de trabajo. La duración de los derechos económicos del guionista. El guión: clases jurídicas

Al titular este apartado, se ha buscado huir de la expresión “relación laboral” para evitar confusiones derivadas de la conexión automática entre “contrato laboral” y Derecho Laboral². Por un lado, es posible que el guionista sea contratado por una empresa de producción cinematográfica y que, en consecuencia, se ajuste al presupuesto del art. 1.1 del Real Decreto Legislativo 1/1995, de Estatuto de los Trabajadores (“*La presente Ley será de aplicación a los trabajadores que voluntariamente presten sus servicios retribuidos por cuenta ajena y dentro del ámbito de organización y dirección de otra persona, física o jurídica, denominada empleador o empresario. (...)*”). En otras palabras, que se someta al Derecho del Trabajo.

Pero, de igual modo, cabe imaginar, y así sucede más frecuentemente, de hecho, que el guionista sea un autor que mantenga una relación esporádica o, incluso, frecuente, con un productor, como consecuencia de una exitosa relación contractual puntual (de realización de obra o de prestación de servicios, por ejemplo) en virtud de su condición autoral para elaborar el guión de una película o para participar en un equipo de guionistas que trabajan en el guión de una serie de televisión, entre otras posibilidades. En tales casos, el guionista puede estar alejándose del Derecho Laboral, con todas las consecuencias que esto implica. El guionista es siempre un autor y así queda proclamado por el artículo 87 de la Ley de Propiedad Intelectual³.

Es verdad que, mientras que el Estatuto de los Trabajadores califica expresamente la relación laboral de los artistas de espectáculos públicos como “especial” y, por lo tanto, establece que una ley especial se ocupe de ella, no hace lo propio, explícitamente, con los guionistas o, por generalizar, con los autores. No obstante, el mismo art. 1.3.g) aleja del Estatuto de los Trabajadores toda relación que no encaje en la descripción del art. 1.1, citado. Así, en caso de que la relación no fuera retribuida, no tuviera lugar por cuenta ajena o no se ejecutara en el marco de la organización y dirección de otra persona. Este apartado señala que, en todo caso, los derechos constitucionales deberán ser respetados en el seno de cualquier relación laboral. La referencia a los artículos 35 y siguientes del Texto Fundamental español es obvia⁴.

¹ Algunos de los aspectos abordados aquí en forma de derechos y deberes del guionista, con el objetivo de definir el estatuto iusinformativo de la figura que nos ocupa, han sido abordados en el artículo “La propiedad intelectual del guionista”, al estudiar el contenido del derecho de autor del guionista, en concreto, en relación con los aspectos económicos. Vid. Cousido, M.P. (2012). La propiedad intelectual del guionista. Derecom, 8, Recuperado de: <http://www.derecom.com/numeros/articulo0408.html>

² El marco de los contratos laborales es más estricto que el marco de la contratación civil, aunque las circunstancias económicas críticas de los últimos años han llevado a los legisladores a profundizar en las reformas de la contratación laboral de tal suerte que cada vez se van a aproximando más esos contratos a los civiles, en sus consecuencias. Un contrato laboral es aún hoy más difícil de romper que un contrato civil, basado en la voluntad de las partes y en la buena fe de los interesados. Las instancias jurisdiccionales que atienden las controversias judiciales entre las partes de un contrato son diferentes; en el caso de los contratos civiles, las partes acuden a las salas de lo Civil. En el caso de los contratos laborales, las partes acuden a las Salas de lo Social y los tribunales operan con un principio legal que favorece al trabajador, en caso de duda: in dubio pro operario.

³ Todas las especificaciones concernientes a los derechos económicos y morales del guionista, la duración de la explotación económica pueden verse en el artículo citado previamente: (Cousido, 2012: passim) (consultado el 26 de febrero de 2015)

⁴ Ha de tenerse en cuenta que la tabla de derechos fundamentales, de los ciudadanos y de principios sociales y económicos de la Constitución española se aplica en su totalidad a los guionistas contratados. Por su parte, el Estatuto de los Trabajadores reitera, nominalmente, muchos de esos derechos. Y otros tienen rasgos propios del Derecho Laboral. Por ejemplo, el artículo 4 cita como

Debe considerarse también en este estudio que el II Convenio Colectivo de Técnicos Audiovisuales (nº 9912985, años 2009-2011⁵ cuyo art.3º, a la hora de delimitar el ámbito personal de aplicación, excluye, por un lado, a los profesionales liberales y colaboradores vinculados por contratos de prestación de servicios, algunos de los cuales bien podrían ser guionistas; por otro, también excluye a los trabajadores cuya relación con la empresa productora responda a un contrato civil o mercantil para realizar trabajos concretos, como guionistas esporádicamente contratados; y, finalmente, excluye también a los trabajadores que, de acuerdo con la Ley de Propiedad Intelectual, tengan carácter de autores –todos los guionistas son autores-, salvo “(...) los guionistas en relación de dependencia que quedarán sometidos a los términos del presente Convenio Colectivo. (...)” (vid. art. 3.d).

Así, de lo dicho cabe deducir que los guionistas empleados en una productora audiovisual quedan sometidos al Convenio Colectivo que se está citando. En cambio, los guionistas contratados eventualmente para realizar un trabajo puntual determinarán solos o junto con los productores la modalidad contractual que suscriben y, en definitiva, las reglas por las que va a regirse su relación. Esta última posibilidad nos obliga a estudiar las diferentes modalidades contractuales; conocer las diferentes posibilidades contractuales de un guionista que es un *free-lancer*, lo que le permitirá identificar qué modalidad de relación jurídica se ajusta más a las condiciones que le interesan.

4.2. Los derechos constitucionales del guionista. La libre prestación de servicios profesionales en la Unión Europea

Se ha dicho que es inevitable mencionar los artículos constitucionales concernientes al derecho al trabajo. Así, el artículo 35, en la Sección 2ª (“De los derechos y deberes de los ciudadanos”), en lugar alejado ya de una Sección 1ª (“De los derechos fundamentales y de las libertades públicas”) protegida mediante el recurso de amparo, proclama el deber y el derecho de todos los españoles al trabajo, “(...) a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por

derechos básicos del trabajador, en nuestro caso, del guionista: el derecho a la libre elección de profesión u oficio, la libre sindicación, la negociación colectiva, la adopción de medidas de conflicto colectivo, la huelga, la reunión y la información, consulta y participación en la empresa. Todos ellos son derechos constitucionales. En el marco de la relación laboral, el Estatuto de los Trabajadores cita expresamente el derecho a la promoción, a la no discriminación, a la integridad física, a la intimidad, a la remuneración puntual. Nuevamente, todos estos derechos son también derechos constitucionales traídos al marco del trabajo. Así, el derecho a la intimidad en el marco laboral ha ocupado muchas páginas en la prensa de los últimos años, en relación con el derecho del empresario a revisar los emails de sus trabajadores. A estas alturas, la jurisprudencia es relativamente amplia y los criterios más o menos uniformes. Vid. Recurso de Amparo 2907-2011, STC 170/2013, de 7 de octubre: <http://www.tribunalconstitucional.es/es/jurisprudencia/Paginas/Sentencia.aspx?cod=20898> (consultado el 26 de febrero de 2015).

⁵ La última modificación de este Convenio, de vigencia prorrogada, ha sido publicada en el BOE el 30 de enero de 2015. Se refiere a la creación por parte de las empresas productoras de bolsas de trabajo para puestos fijo-discontinuos y se acuerda incorporar al colectivo de guionistas las siguientes categorías profesionales: coordinador de guiones, guionista de ficción y guionista de no ficción. Estas categorías se excluyen categóricamente del ámbito de la producción cinematográfica (cine) y se centran en los contenidos televisivos o en los destinados a la comunicación mediante internet. Se fija su remuneración según la envergadura económica de la producción a la que se incorporen. Vid. Resolución de 14 de julio de 2009, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el II Convenio colectivo de la industria de la producción audiovisual (Técnicos), BOE número 185, de 1 de agosto de 2009 Sección: III. Otras disposiciones, páginas 65850 a 65883, http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-12826 (consultado el 26 de febrero de 2015) y vid. Resolución de 20 de enero de 2015, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el Acta del acuerdo de modificación del II Convenio colectivo de la industria de producción audiovisual (Técnicos), BOE número 26, 30 de enero de 2015, Sec. III. Pág. 7387-7388 <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/30/pdfs/BOE-A-2015-814.pdf>.

razón de sexo (...)"'. El mismo artículo 35 llama a regular los derechos y deberes de los trabajadores mediante un Estatuto.

Más allá de la realidad laboral actual, que se obstina en desmentir cada uno de los elementos constitucionalmente llamados a formar parte del contenido esencial del derecho al trabajo, arriba citados, el legislador debe fijar un horizonte deseable para todos los trabajadores, en este caso, o para todas las personas, o para todos los ciudadanos, en función del derecho del que se esté hablando. El papel del bien jurídico deseable es grande si se entiende como un anhelo o una aspiración legítima del titular del mismo. A menudo, carecer de esos bienes jurídicos y aceptar la realidad, positiva, como se presenta, supone embarrarse sin aspirar a algo mejor, más justo, en este caso.

El Real Decreto Legislativo 1/1995, de Estatuto de los Trabajadores, da forma a muchas de las ambiciones históricas de los españoles, en el terreno laboral. La norma se convierte en el Derecho común del trabajo, sólo reemplazada por leyes especiales tendentes, por supuesto, a mejorar los derechos en el Estatuto abordados y a tratar las relaciones peculiares de la forma que se precise para que la justicia laboral sea una realidad.

Siempre conviene recordar que el Estatuto de los Trabajadores ocupa el escalón siguiente, jerárquicamente inferior, a la propia Constitución, en el terreno laboral. Debe entenderse que si hubiera una ley especial reguladora de una particular relación de trabajo, esta ley especial ocuparía ese segundo escalón iuspositivo. Detrás de esa ley especial, vendría el Estatuto de los Trabajadores, para llenar los vacíos o lagunas que la ley especial pudiera haber dejado.

En un tercer nivel, se situarían los convenios colectivos⁶, susceptibles de mejorar las condiciones de trabajo de los guionistas, por ejemplo, en relación con los derechos básicos de los trabajadores, regulados en el Estatuto constitucionalmente citado. Finalmente, nos encontraríamos con el contrato de cada guionista, como ley especial, entre las especiales, la primera que habrá de aplicar a un autor el juez que tenga que resolver una controversia laboral. El contrato podrá igualar o mejorar las condiciones de la norma inmediatamente superior, jerárquicamente hablando, pero no podrá contradecir ni anular sus disposiciones, imponiendo, en concreto, cargas o créditos excluidos por las normas superiores. Es indudable que, en cambio, podrá mejorar el régimen de derechos del guionista, si hay acuerdo entre las partes. Cuando no haya una ley especial, el Derecho Común laboral no sea aplicable al supuesto (como podría ser el caso del guionista, una subcategoría autoral) y se carezca de convenio colectivo aplicable, la Constitución sigue siendo el marco de referencia, en este caso, del contrato de trabajo del guionista.

De entre todos los derechos constitucionales y estatutarios, los de mayor actualidad profesional, además del relativo a la intimidad en el marco laboral y del relativo a la negociación colectiva, seguramente se encuentre el relativo a la prohibición de discriminar, específicamente, en razón del sexo del trabajador, el cual ha dado lugar a casos históricos, ante diferentes tribunales, entre ellos, ante el de la Unión Europea,

⁶ La ultra actividad de los convenios colectivos ha estado en el punto de mira de la sociedad española en los últimos años, tras la reforma laboral del Gobierno Rajoy. La Sentencia del Tribunal Supremo 264/2014, de la que ha sido ponente la Magistrada Virolés Piñol, ha confirmado la conversión de los derechos recogidos en los convenios en derechos individuales, aun cuando expiren los convenios y estos no sean renovados o reemplazados. Vid: STS de 22 de diciembre de 2014, CASACIÓN 264/2014, Ponente: Magistrada Virolés Piñol, <http://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2014/12/Sentencia-ultraactividad-convenios-colectivos.pdf> (consultado el 26 de febrero de 2015).

el Tribunal de Luxemburgo. En el caso Kalanke, el Alto Tribunal se manifestó, no a favor de un trato puntualmente discriminatorio, que tratase mejor a la mujer, sistemáticamente, sino a favor de un planteamiento que favorezca al sexo menos representado en el sector de la economía escrutado⁷. En segundo lugar, la misma preocupación real ha dado lugar al tipo delictivo denominado “acoso sexual”⁸.

Por su parte, el art. 36 de la Constitución española contempla la regulación legal de los Colegios Profesionales⁹ y el ejercicio de las profesiones tituladas. Debe señalarse, en este contexto, que, a menudo, los guionistas, cuando son graduados universitarios, proceden del ámbito de las Ciencias Sociales o de las Humanidades. Sin embargo, la profesionalización ligada a la titulación oficial certificada administrativamente no ha generado la necesidad empresarial de que los guionistas respondan al perfil del titulado universitario y pensar en un Colegio Profesional de Guionistas o, incluso, de titulados en Comunicación Audiovisual, que podría aproximarse al ámbito de estudios tipo, resulta a día de hoy una entelequia. Esto no oculta que las preocupaciones, en particular, las jurídicas, de los guionistas no se pongan de manifiesto en asociaciones y seminarios.

A su vez, el art. 37 de la Constitución de 1978 contempla la regulación legal del derecho a la negociación colectiva laboral entre representantes de los trabajadores y empresarios, cuyo fruto será el convenio colectivo, e impone fuerza vinculante al mismo. Del mismo modo, el art. 37 constitucional reconoce el derecho de trabajadores y empresarios a adoptar medidas de conflicto colectivo (huelgas, *lock-out*) e impone a la norma que las regule la previsión de la adopción de garantías tendentes a asegurar el funcionamiento de los servicios esenciales de la comunidad (hospitales, entre otros)¹⁰.

⁷ Vid. Sentencia del Tribunal de Luxemburgo, de 17 de octubre de 1995 (C-450/93: <http://eur-lex.europa.eu/Result.do?idReg=3&page=1>) (consultado 11 de noviembre de 2011).

Por otro lado, en un contexto tan desregulado como es el de la prestación de un amplio número de servicios profesionales laborales, el planteamiento de la conciliación laboral y familiar es valiente y avanzado. En algunos sentidos, la liberalidad de la actividad del guionista podría favorecer dicha conciliación. El marco regulador ha mejorado, con la adopción de la Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. En cierto sentido, que la entrada en vigor del art. 71.2, sobre costes, primas y prestaciones relacionadas con el embarazo y parto, se pospusiera un año y medio permitía anticipar la dificultad práctica a la hora de poner en marcha algunas de las medidas previstas en la norma. Entre las causas de suspensión del contrato de trabajo sometido al Estatuto de los Trabajadores (no es el caso de todos los guionistas) figuran ahora los supuestos de maternidad, paternidad, adopción y riesgo durante el embarazo. Igualmente queda legalmente prevista, en los términos de la modificación del E.T. por la Ley Orgánica 3/2007, la excedencia laboral no superior a 3 años para cuidado de un hijo o de un familiar hasta el segundo grado de consanguinidad o afinidad, en determinadas circunstancias. El art. 48 bis del E.T. ha previsto la suspensión del contrato por paternidad por un período de 13 días y, a partir de entonces, el período de 16 semanas de suspensión por nacimiento de hijo o adopción podrá ser compartido, sin sumar nunca entre los progenitores más del tiempo legalmente fijado.

⁸ Vid. art. 184 de la Ley Orgánica 10/1995, de Código Penal, tras la reforma por la Ley Orgánica 15/2003: 1. El que solicitare favores de naturaleza sexual, para sí o para un tercero, en el ámbito de una relación laboral, docente o de prestación de servicios, continuada o habitual, y con tal comportamiento provocare a la víctima una situación objetiva y gravemente intimidatoria, hostil o humillante, será castigado, como autor de acoso sexual, con la pena de prisión de tres a cinco meses o multa de seis a 10 meses. 2. Si el culpable de acoso sexual hubiera cometido el hecho prevaliéndose de una situación de superioridad laboral, docente o jerárquica, o con el anuncio expreso o tácito de causar a la víctima un mal relacionado con las legítimas expectativas que aquella pueda tener en el ámbito de la indicada relación, la pena será de prisión de cinco a siete meses o multa de 10 a 14 meses. 3. Cuando la víctima sea especialmente vulnerable, por razón de su edad, enfermedad o situación, la pena será de prisión de cinco a siete meses o multa de 10 a 14 meses en los supuestos previstos en el apartado 1, y de prisión de seis meses a un año en los supuestos previstos en el apartado 2 de este artículo. Vid., igualmente, art. 4.2.e) del Estatuto de los Trabajadores, con referencia explícita al acoso sexual, por reforma del Estatuto formulada mediante la Ley Orgánica 3/2007.

⁹ Vid. Ley 2/1974, con última reforma, mediante Ley 25/2009 y afectada, más recientemente por la Ley 5/2012, de Mediación. Existe un Anteproyecto de Ley de Servicios y Colegios Profesionales, cuyo contenido ha sido ya objeto de comentario en los medios de comunicación generalistas y en revistas especializadas. Vid. Merelles Pérez, Manuel: “La nueva versión del Anteproyecto de Ley de Servicios y Colegios Profesionales”, Noticias Jurídicas, noviembre, 2014, <http://noticias.juridicas.com/articulos/00-Generalidades/750-la-nueva-version-del-anteproyecto-de-ley-de-servicios-y-colegios-profesionales.html> (consultado el 25 de febrero de 2015).

¹⁰ La incapacidad de cubrir los servicios esenciales de la comunidad puede desembocar en la declaración del estado de excepción: vid. Ley Orgánica 4/1981, arts. 13 a 31.

Los guionistas, en su condición de personas, en unos casos, y de españoles, en otros –o de residentes en territorio español- son titulares del conjunto de derechos proclamado en el Título I de la Constitución de 1978. No es este el momento de detenerse a hacer un análisis pormenorizado de los mismos¹¹.

Tampoco quedaría completa esta referencia a normas básicas, si no mencionáramos las previsiones de la Unión Europea respecto a los profesionales, en general, ámbito en el que entendemos que hay que situar al guionista. El Tratado de Funcionamiento (Lisboa) de la Unión Europea –T.F.-, en su art. 50 (antiguo art. 49 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, T.C.C.E.), al ocuparse del régimen jurídico de los “servicios”¹², prohíbe las restricciones a la libre prestación de servicios en la Unión a los nacionales de la Unión Europea establecidos en un Estado diferente al de su nacionalidad. El art. 57 del Tratado de Funcionamiento de la Unión (antiguo art. 50 T.C.C.E.) define a los servicios como las prestaciones efectuadas a cambio de una remuneración que no se rijan por las disposiciones de la libre circulación de mercancías, de capitales o de personas. Menciona como incluidas en el régimen de servicios “las actividades propias de las profesiones liberales”. Y señala el mismo artículo que la prestación de tales actividades se someterá a la normativa del lugar en que se presten. Por otro lado, la Declaración 20 aneja al Tratado de Amsterdam ha dejado en manos de los Estados la regulación de las titulaciones y requisitos imprescindibles para la práctica de la actividad comunicativa. Esta norma podría extenderse al ámbito de la autoría audiovisual en tanto en cuanto una parte significativa de los guionistas provendrá de las licenciaturas o grados de comunicación comunitarios¹³.

4.3. El contrato de edición del guion

Puesto que el legislador reconoce al autor (guionista) el derecho de explotaciones leales (para con el productor al que ha cedido los derechos de explotación del guion audiovisual), entre los cuales se encuentra la edición impresa, o en cualquier otro soporte, de su guion, procede ahora detenernos en las características de dicho contrato y sus cláusulas imprescindibles.

Mediante este contrato, el guionista cedería al editor el derecho de reproducir su obra y distribuirla, lo que haría el editor por su cuenta y riesgo (art. 58 L.P.I.). El art. 59 de la Ley de Propiedad Intelectual excluye del contrato de edición el encargo de obra y las obras futuras. Por lo tanto, debe tenerse en cuenta que estamos hablando de un guión ya existente y elaborado para una obra audiovisual, al que ahora se busca una nueva y diferente explotación.

¹¹ Vid. Constitución española de 1978, <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229> (consultado 11 de diciembre de 2011).

¹² Es sabido que el mercado común se ha asentado en un régimen de cuatro libertades: de circulación de personas, de capitales, de servicios y de mercancías. Se recomienda buscar la expresión “mercado interior” en Unión Europea, http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/index_es.htm (consultado el 26 de febrero de 2015).

¹³ Vid. <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html#0135010037> (consultado el 26 de febrero de 2015):

20. Declaración sobre el artículo 73 M del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea: Las medidas adoptadas en virtud del artículo 73 M del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea no impedirán que ningún Estado miembro aplique sus normas constitucionales relativas a la libertad de prensa y a la libertad de expresión en otros medios de comunicación.

Para conocer el art. 73 M, sobre medidas encaminadas a mejorar el mercado interior, vid: Tratado de Amsterdam, http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_of_amsterdam/treaty_of_amsterdam_es.pdf (consultado el 25 de febrero de 2015).

Sin embargo, la ley contempla que la remuneración convenida, en caso de encargo de obra, sería considerada un anticipo de los correspondientes derechos de autor si la edición, de hecho, llegara a realizarse.

El contrato de edición, propiamente dicho, debe formalizarse por escrito y expresar necesariamente: si la cesión es exclusiva, el ámbito territorial, el número máximo y mínimo de ejemplares de la edición, la forma de distribución y los ejemplares que se reservan al autor, a la crítica y a la promoción de la obra, la remuneración del autor –en general, una parte proporcional de los ingresos de la explotación, pero puede ser un tanto alzado en determinadas circunstancias (vid. art. 46 L.P.I.), el plazo para la puesta en circulación de los ejemplares (nunca más allá de 2 años contados desde que el autor entregue la obra en condiciones adecuadas para su reproducción) y el plazo en que el autor deberá entregar el original de la obra al editor. Puesto que la ley fija la obligación del editor de controlar la tirada a través de procedimientos reglamentarios, no hacerlo facultará al autor o a sus causahabientes para que resuelvan el contrato.

Las menciones arriba citadas son tan relevantes que la ausencia de algunas de ellas es penalizada por el legislador con la nulidad del contrato; así, cuando el contrato no se formaliza por escrito, cuando no especifica el número de ejemplares o no aclara cuál será la remuneración del autor.

La omisión de menciones como el plazo para la puesta en circulación de los ejemplares o el plazo para que el autor entregue la obra al editor dará acción a los contratantes para obligarse a subsanar la omisión. Si no se ponen de acuerdo, un Juez tomará la decisión.

Cuando la edición tenga forma de libro (lo que sucedería en el caso de editar un guión), el contrato deberá incluir, además, las lenguas de publicación de la obra –si no se especifica, el editor deberá publicarla en el idioma original, y si el contrato fija que la obra se publique en varias lenguas españolas, la publicación en una lengua no eximirá de publicarla en otras-, el anticipo a conceder al autor a cuenta de sus derechos, las modalidades de edición y la colección de la que formará parte la obra.

Si, al cabo de cinco años desde que el autor entregó la obra, el editor no la ha publicado en todas las lenguas acordadas, el autor podrá resolver el contrato respecto a tales lenguas. Esto se aplica también a las traducciones de las obras extranjeras en España.

El contenido del contrato de edición abarca un conjunto de obligaciones para el editor y otro grupo de obligaciones para el autor (guionista): el editor queda obligado, en primer lugar, a reproducir la obra en la forma convenida sin modificaciones no autorizadas por el autor y haciendo constar en los ejemplares el nombre, firma o signo que lo identifique; también se obliga el editor a someter las pruebas de la tirada al autor, salvo pacto en sentido contrario; igualmente, el editor debe distribuir la obra en el plazo y condiciones acordadas; debe asegurar a la obra una explotación continua y una distribución comercial, conforme a los usos editoriales del sector; el editor debe remunerar al autor al menos una vez al año, si la remuneración contemplada es proporcional, y le presentará, además, la oportuna liquidación y una certificación con los datos de fabricación, distribución y existencias de ejemplares, con los justificantes, si el autor los solicita; el editor debe devolver al autor el original, cuando haya finalizado la impresión y la tirada.

Por su parte, el autor debe entregar al editor la obra en debida forma para la reproducción y en el plazo convenido, debe responder ante el editor de la autoría y de la originalidad de su guión, así como del ejercicio pacífico de los derechos cedidos. Igualmente, debe corregir las pruebas de la tirada, salvo pacto en contrario. Durante la corrección de las pruebas, el autor puede introducir modificaciones imprescindibles, aunque el contrato podría prever un porcentaje máximo de cambios sobre el total de la obra.

El editor precisa del consentimiento del autor para vender como saldo la edición antes de 2 años desde la inicial puesta en circulación de los ejemplares. La venta como saldo al cabo de los 2 años mencionados exige la notificación fehaciente al autor, quien podrá elegir, en los 30 días siguientes a la notificación, entre adquirirlos por tanteo sobre el precio de saldo o percibir el 10 por ciento de la remuneración que obtenga el editor, si tenían convenida la remuneración proporcional del autor. Si la decisión del editor fuera la de destruir los ejemplares, y no la de venderlos como saldo, deberá igualmente notificarlo al autor, para que en el mismo plazo de 30 días acepte recibirlos todos o en parte. Esos ejemplares no podrán ser comercializados por el autor.

El contrato de edición puede extinguirse o resolverse; en primer lugar, las causas de extinción específicas de la propiedad intelectual¹⁴ son las siguientes: la terminación del plazo pactado, la venta de todos los ejemplares si este era el destino de la edición, el transcurso de 10 años desde la cesión, si la remuneración se pactó solo en forma de tanto alzado o el transcurso de 15 años desde que el autor puso al editor en condiciones de reproducir la obra. En los 3 años siguientes a la extinción del contrato, el editor puede enajenar los ejemplares que le resten y, a su vez, el autor puede adquirirlos por el 60 por ciento de su precio de venta al público, por el determinado pericialmente o ejercer el derecho de tanteo sobre el precio de venta.

En segundo lugar, las causas de resolución del contrato de edición, de conformidad con el art.68 L.P.I. podrían ser alguna de las siguientes: el incumplimiento por parte del editor del plazo y/o de las condiciones de la edición, el no sometimiento de las pruebas al autor/guionista, no asegurar la explotación continua y la difusión comercial según los usos editoriales del sector profesional de referencia o no remunerar al autor anualmente, no presentarle la liquidación correspondiente o no mostrarle el certificado con los datos de fabricación, distribución y existencias de ejemplares, pese –en todos estos casos- a que el autor haya requerido al editor para que lo haga; la venta como saldo o la destrucción de ejemplares restantes por parte del editor sin ofrecer al autor la opción del tanteo o su adquisición en las condiciones legales; la cesión indebida por parte del editor de los derechos a un tercero¹⁵; la no reedición en el plazo

¹⁴ El art. 69 L.P.I. se refiere a las causas de extinción de los contratos, vid. Código civil, arts. 1156ss. para extinción de obligaciones; art. 1290ss, para rescisión de contratos. <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1889-4763> (consultado el 25 de febrero de 2015).

¹⁵ El art.48 L.P.I. se ocupa de la cesión en exclusiva de los derechos de autor, señalando que esta debe ser expresa y atribuye al cesionario la facultad de explotar la obra excluyendo a cualquier otra, incluso al cedente o autor (guionista) y, salvo que se haya pactado lo contrario, también le permite otorgar autorizaciones no exclusivas a terceros. Le crea obligaciones, como la de perseguir las violaciones de los derechos que se le hayan cedido o la de poner todos los medios necesarios para que la explotación concedida sea efectiva conforme a los usos y costumbres sectoriales.

El cesionario en exclusiva puede transmitir a otro editor su derecho (de explotación exclusiva), con el consentimiento expreso del cedente. En defecto de la autorización expresa, los cesionarios responderán de forma solidaria frente al primer cedente de las obligaciones ligadas a la cesión. El consentimiento del cedente no es preciso cuando la transmisión derive de la disolución de la editorial o del cambio de titularidad de la empresa cesionaria.

de 1 año de la obra, cuando el editor haya sido requerido por el autor en este sentido, una vez que reste sólo el 5 por ciento de la edición o menos de 100 ejemplares; cuando se produzca una liquidación social o cambio de titularidad empresarial, si la nueva editorial no ha iniciado la reproducción de la obra, aunque serán devueltas las cantidades percibidas en concepto de anticipo; en caso de que, a instancias del autor, la autoridad judicial exigiera del editor que haya cesado en su actividad o suspendido la explotación de la obra que la reanude sin que el editor lo haga.

4.4. Los contratos de prestación de servicios o de realización de obra del guionista

Puesto que la contratación laboral (en plantilla) del guionista se abordará en el apartado siguiente, al amparo del Convenio Colectivo de Técnicos Audiovisuales, es momento ahora de mencionar las otras alternativas que a la contratación laboral ofrece el ordenamiento jurídico español. Se trata de los contratos civiles, mercantiles o, incluso, laborales de prestación de servicios y de ejecución de obra¹⁶. En el primero de los casos, estamos ante la figura de un guionista colaborador. Su prestación de trabajo se somete a los art. 1254-1313 del Código civil español y con frecuencia percibe sus honorarios en forma de cheque o de transferencia bancaria. Ni siquiera es preciso un contrato escrito. Bastaría un acuerdo verbal, cuya prueba fehaciente sería el renglón bancario que acreditaría la percepción de los emolumentos a cambio del guion o de la participación en la elaboración del guion.

La contratación mercantil del guionista nos pone ante un profesional autónomo que ha de emitir una factura por su trabajo. En definitiva, se trata de dos empresarios (el productor cinematográfico o productor audiovisual, por un lado, y el guionista-autónomo, por otro). La emisión de facturas supone la repercusión del Impuesto de Valor Añadido al productor y, en su caso, la retención empresarial del Impuesto de la Renta de las Personas Físicas¹⁷.

Respecto a la contratación laboral, ya ha quedado dicho que la contratación indefinida de un guionista por parte de una productora no es el supuesto más frecuente, pero hay guionistas en plantilla, lo que nos remite al II Convenio Colectivo de Técnicos Audiovisuales (nº 9912985). La contratación temporal, la más frecuente en el sector y en la actualidad, nos lleva al contrato de prestación de servicios (art. 15.1 E.T.) o

En cambio, el cesionario no exclusivo sólo podrá utilizar el guión en los términos de la cesión y en concurrencia con otros cesionarios y con el propio cedente. No podrá transmitir su derecho, salvo que se produzca un supuesto de disolución de la sociedad o de cambio de titularidad de la empresa cesionaria.

¹⁶ El Estatuto de los Trabajadores se ocupa también de los contratos laborales de formación y en prácticas. Podría haber un hueco para que los guionistas cupieran ahí, en determinados supuestos. Vid. art. 10 y 11, principalmente del E.T., aunque también convendría ver art. 12 y 13. <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-7730> (consultado el 25 de febrero de 2015). Cabe destacar que la reforma de 2010 en el E.T. ha aumentado el número de años posteriores a la cualificación profesional (titulación universitaria o no) en que el trabajador puede ser contratado en prácticas (cinco, en la actualidad, en general). El contrato para la formación se extiende a personas de entre 16 y 25 años que carecen de la cualificación profesional que permitiría contratarlos en prácticas. La última modificación de los contratos para la formación y en prácticas se introdujo mediante la Ley 11/2013 y se refiere a la posibilidad de que un trabajador que ha sido contratado en prácticas o para formarse, al expirar su contrato, vuelva a ser contratado por la misma empresa y con esta misma modalidad cuando el objeto del contrato sea dotarle de una cualificación diferente. Y si el trabajador ya ha ocupado el puesto por un período superior a 12 meses, no podrá ser contratado en formación o en prácticas para ese mismo puesto en la empresa.

¹⁷ Ver Reales Decretos 1496/2003 y 1619/2012, sobre las Obligaciones de Facturación.

de ejecución de obra, cuya duración máxima es de 3 años, según modificación efectuada por la Ley 35/2010 en el Estatuto de los Trabajadores.

El art. 10 del E.T. contiene una previsión aplicable a los equipos de guionistas que pudieran ser llamados y contratados para sacar adelante una serie de televisión, por ejemplo. En efecto, el artículo citado se ocupa de los trabajos en común y contratos de grupo; el productor mantiene sus derechos y deberes respecto de cada uno de los componentes del grupo cuando selecciona al grupo de entre sus trabajadores.

Hay que recordar que, en su condición de autores, la Ley de Propiedad Intelectual genera un conjunto de derechos, deberes y presunciones que deben ser respetados por ambas partes. Así, el derecho del guionista a explotar el guión de forma leal, es decir, sin competir deslealmente con el productor que lo ha contratado; el derecho del guionista de autorizar previamente a que se efectúe la distribución para uso doméstico o para comunicación pública mediante radiodifusión; el derecho a la remuneración determinada de cada derecho económico de autor cedido; el derecho de remuneración porcentual en concepto de exhibición pública, de remuneración en forma de tanto alzado en caso de exportación y de remuneración conforme a tarifas generales en los casos de exhibición gratuita de la obra; el derecho a conocer, y a percibir, periódicamente, los ingresos recaudados por la explotación de la obra audiovisual; el deber legal de transferir al productor de la grabación el derecho de alquiler; el deber de permitir al productor utilizar la aportación no completada por parte del guionista por cualquier motivo; y, finalmente, el deber de autorizar los cambios que el medio de comunicación pública por radiodifusión pueda requerir para su adecuada puesta a disposición del público¹⁸.

Cuando el grupo es contratado como un todo, es el jefe de dicho grupo el representante y responderá de las obligaciones propias de la representación. Si los miembros del grupo asocian auxiliares a su trabajo, el empresario del trabajo lo será también del auxiliar, en caso de que la posibilidad de asociar al auxiliar hubiera sido pactada.

4.5. Los derechos y deberes convenidos del guionista asalariado.

Proyectado, principalmente, para los técnicos audiovisuales que intervienen en el rodaje y producción de una obra audiovisual, no abundan en el Convenio en estudio las disposiciones específicas para guionistas; el art. 34 ("Producción cinematográfica. Títulos de crédito") dispone que "*Los trabajadores/as especializados que trabajen en una producción cinematográfica tienen derecho a que su nombre y categoría profesional figure en los títulos de crédito de la misma*". Por supuesto, la cuestión afecta e interesa al guionista como forma de reconocer explícitamente su cuota de autoría. Esta disposición y la arriba mencionada (ámbito personal) concerniente al autor-guionista asalariado como sometido a este Convenio permiten trasladar todas las disposiciones del Convenio, eventualmente aplicables al guionista, al autor de los diálogos.

¹⁸ El contenido de estos derechos y deberes ha sido ampliamente expuesto por Cousido, (2012, passim).

Las previsiones del Convenio afectan a la especial jornada de trabajo, propia de los rodajes, caracterizada por la variabilidad y la movilidad y gobernada por los equipos de producción y de dirección; a las tablas salariales de las diferentes categorías laborales imbricadas en una producción cinematográfica o televisiva (en particular, el equipo de redacción, con rango de dirección, al igual que el supervisor de continuidad/script, inciden en la tarea del guionista y permiten contemplarlo como parte del equipo de dirección de un rodaje, solo por debajo del equipo de producción); al régimen de faltas y sanciones específico de la actividad cinematográfica y audiovisual; a la representación sindical en trabajos como estos, discontinuos, a menudo, temporales, y de duración inferior a 6 meses, por la propia dinámica del rodaje, producción y postproducción; al régimen de los desplazamientos, tan frecuentes en el sector, y de los seguros que deben proteger la vida de las personas que participan en una obra audiovisual, con riesgos, a veces, elevados; al régimen de permisos y licencias; y, finalmente, al régimen económico y de remuneraciones que incluye, como particularidad del sector, “el plus de disponibilidad”, para las fases de rodaje, grabación, preproducción y postproducción¹⁹.

Conclusiones

- Los guionistas audiovisuales son autores, titulares morales de sus guiones. La cesión de los derechos económicos sobre sus guiones puede producirse en el marco de una relación de trabajo laboral, civil o mercantil.
- Como autores que son, y por las peculiaridades de su trabajo, pueden no encajar en el Estatuto de los Trabajadores, aunque algunos guionistas formarán parte de una plantilla, con contrato indefinido, y trabajarán para una productora audiovisual, sometidos al II Convenio Colectivo de Técnicos Audiovisual, que consagra su derecho a aparecer en los créditos de la obra audiovisual.
- En la actualidad, los más frecuentes métodos de contratación de guionistas son los de prestación de servicios o ejecución de una obra. Si esta contratación es laboral, no podrá durar más de 3 años, tras la reforma legal de 2010.
- Titulares de sus derechos constitucionales, los derechos más controvertidos y actuales en sus relaciones con las productoras audiovisuales son: la privacidad de sus comunicaciones electrónicas, la no discriminación por razón de sexo, la negociación colectiva y la integridad personal y de su obra.
- En sus prestaciones en el marco de la Unión Europea, los guionistas quedan sometidos a los artículos 50 y 57 del Tratado de Funcionamiento de la Unión, que liberalizan la prestación de servicios. En cuanto a la titulación y a los requisitos para ser guionista, como cualquier otro Estado de la Unión, según la Declaración 20 Aneja al T. Amsterdam, España tiene su propia normativa que, en este caso, prácticamente se reduce al Convenio Colectivo de Técnicos Audiovisuales, actualizado en 2015, y a la Ley de Propiedad Intelectual.

¹⁹ Vid. II Convenio Colectivo Técnicos Audiovisuales, http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r0-res250700-2-mtas.html (consultado el 11 de diciembre de 2011).

- La edición impresa del guión por parte del guionista es una explotación leal para con el productor audiovisual y que este tiene que aceptar por imposición legal. Los deberes y derechos generados en el marco del contrato de edición son los que gravan a cualquier otro autor.
- Es frecuente que los guionistas trabajen en equipo, en el marco de una obra colectiva (el guión) y en el contexto de una obra de colaboración (la película, la serie). El productor mantiene sus derechos y deberes legales en relación con todos y cada uno de los guionistas del equipo, cuando los selecciona individualmente.
- Cuando el equipo de guionistas es contratado como un todo, su representante fijará con el productor el marco de derechos y obligaciones.
- Son derechos del guionista: el de autorizar previamente la distribución y la comunicación radiofónica de la obra audiovisual, el derecho de remuneración de cada derecho económico cedido, el derecho de remuneración en concepto de exhibición pública, de exportación o de exhibición pública no remunerada y el derecho a conocer los ingresos derivados de la explotación.
- Son deberes propios del guionista: el de transmitir al productor de la grabación el derecho de alquiler, el de permitirle que utilice su aportación no acabada al guión y el de autorizar los cambios que los medios de comunicación puedan requerir para la radiodifusión de la obra audiovisual.

Referencias doctrinales

Cousido, M. P. (diciembre, 2012). La propiedad intelectual del guionista. Derecom, 8. Recuperado de: <http://www.derecom.com/numeros/articulo0408.html>.

Merelles, M. (noviembre, 2014). La nueva versión del Anteproyecto de Ley de Servicios y Colegios Profesionales, *Noticias Jurídicas*. Recuperado de: <http://noticias.juridicas.com/articulos/00-Generalidades/750-la-nueva-version-del-anteproyecto-de-ley-de-servicios-y-colegios-profesionales.html>.

Unión Europea (s.f.) Glosario 233 términos sobre la construcción europea. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/index_es.htm.

Referencias legales

Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil, Departamento de Gracia y Justicia, Documento consolidado BOE-A-1889-4763, en <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1889-4763>

Ley 2/1974 de Colegios Profesionales, BOE número 40, de 15/02/1974, Departamento: Jefatura del Estado, Documento consolidado BOE-A-1974-289, s.p. (sin paginar), <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1974-289>.

Constitución española de 1978, BOE número 311, de 29/12/1978, Departamento Cortes Generales, Documento consolidado BOE-A-1978-31229, s.p. (sin paginar), <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>.

Real Decreto Legislativo 1/1995, de Estatuto de los Trabajadores, BOE número 75, de 29/03/1995, Documento consolidado BOE-A-1995-7730, en <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-7730>.

Ley Orgánica 10/1995, de Código penal, BOE número 281, de 24 de noviembre de 1995,

Sección I: Disposiciones Generales, páginas 33987 a 34058,

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25444>.

Real Decreto Legislativo 1/1996, de Propiedad Intelectual, BOE número 97, de 22/04/1996, Departamento Ministerio de Cultura, Documento consolidado BOE-A-1996-8930, en <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-8930>.

Ley Orgánica 3/2007, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, BOE número 71, de 23 de marzo de 2007, Sección I. Disposiciones Generales, páginas 12611 a 12645,

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>.

Resolución de 14 de julio de 2009, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el II Convenio colectivo de la industria de la producción audiovisual (Técnicos), BOE número 185, de 1 de agosto de 2009, Sección: III. Otras disposiciones, páginas 65850 a 65883, http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-12826.

Resolución de 20 de enero de 2015, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el Acta del acuerdo de modificación del II Convenio colectivo de la industria de producción audiovisual (Técnicos), BOE número 26, 30 de enero de 2015, Sec. III. páginas 7387-7388, <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/30/pdfs/BOE-A-2015-814.pdf>.

Declaración 20 aneja al Tratado de Amsterdam, BOE [http://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Tratados\(0340-0396\).pdf](http://www.boe.es/legislacion/enlaces/documentos/ue/Tratados(0340-0396).pdf), sin fecha (s.f.) (consultado el 26 de febrero de 2015).

Tratado de Amsterdam, http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_of_amsterdam/treaty_of_amsterdam_es.pdf, sin fecha (s.f.) (consultado el 25 de febrero de 2015).

DESARROLLO DE LA TIC EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA REGLAMENTACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL

Melissa Paola Martínez Guevara

Politóloga, Joven Investigador Colciencias

OECC - Universidad del Norte. Km5 vía Puerto Colombia (Colombia) CP Tlfn: +57 3509509.

Email: guevarap@uninorte.edu.co

Jorge Alberto Valencia Cobo

Mg. en Educación.

OECC - Universidad del Norte. Km5 vía Puerto Colombia (Colombia) CP Tlfn: +57 3509509

Email: javalenciac@uninorte.edu.co

1. Introducción

En los últimos años Colombia ha incrementado los niveles de inversión¹ pública para promover el uso de las TIC en todos los ámbitos de la sociedad, el ministerio de las TIC² ha realizado una labor intensa con el objetivo de cubrir gran parte del territorio nacional con herramientas tecnológicas en diferentes sectores, en especial al sector educativo, estas acciones han estado dirigidas a mejorar la calidad de la educación a través del aumento de la disponibilidad de herramientas tecnológicas al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de mejorar los indicadores en esta materia y contribuir al desarrollo económico, social y político del país en el mediano y largo plazo.

La necesidad de priorizar en la política educativa se justifica en que la educación es uno de los factores claves en la promoción del desarrollo económico sostenible, y a través de los niveles de acceso y calidad de esta se puede medir el atraso o progreso económico de un país. En el caso colombiano:

¹ Se pueden observar los proyectos y montos asignados para la inversión por parte del ministerio de las TIC. En el presupuesto de inversión 2014 Véase: http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-1783_proyecto_inversion_2014.pdf

² El significado de la sigla es Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. En Adelante se utilizará la abreviatura TIC's.

“la educación [esta] menguada como instrumento de formación de valores, habilidades y destrezas es acusada de ser limitante de la competitividad del país y cuestionada con severidad en el cumplimiento del propósito múltiple de formar al colombiano para la paz y los valores democráticos” (Muñoz & Núñez, 2008: 83).

Al tener una dotación tecnológica en las aulas educativas, es de esperarse que las ventajas y beneficios de estas sean apropiada por los mismos actores del proceso educativo como son los estudiantes, docentes y directivos, y darle un uso a este tipo de herramientas encaminado a potencializar y optimizar los resultados en sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque se han destinado grandes cantidades de dinero a estas inversiones, como se puede observar en el programa “Conexión Total” el sistema general de presupuesto desde el año 2009-2014 ha aumentado la inversión en un 25,2%, con lo que se logra ver el incremento considerable. Aun así estas inversiones no han permitido cubrir la totalidad objetivos propuestos en ellas, prueba de lo anterior son los resultados desalentadores en las pruebas saber³ y las pruebas PISA.

La contradicción entre el poco avance en resultados de aprendizaje de los estudiantes y los altos niveles de inversión en dotación tecnológica a nivel nacional lleva a cuestionar si el ambiente regulatorio e institucional está afectando la efectividad de la política pública nacional en educación y TIC muy a pesar que las bases y propósitos del uso pedagógico de dichas herramientas y su impacto en el desarrollo educativo han hecho parte integral de los lineamientos que a nivel internacional han sido desarrolladas por entes internacionales como la UNESCO y la OCDE desde la década de los 90 (Unicef,2013).

La situación descrita lleva a plantear el siguiente interrogante ¿En qué medida la estructura de la normatividad que guía el proceso de introducción de las TIC en el ámbito educativo en Colombia, promueve un contexto institucional y social en donde se genere una integración efectiva de estas herramientas al proceso de enseñanza-aprendizaje?

Con el fin de responder el interrogante se realizó un análisis estadístico de datos cualitativos tanto a los principales documentos normativos y políticos relativos a las TIC y educación, con el fin de observar la existencia o no de coherencia y la relación entre los discursos utilizados por los documentos referidos. En este sentido, se buscó examinar de forma directa cada una de las declaraciones y legislaciones más representativas de los lineamientos internacionales y la legislación nacional, las cuales se han seleccionado así: dos del marco internacional: la primera conferencia de educación que trató el tema de las TIC en 1990 en Jomtein, y la otra, su actualización en Dakar en el año 2000 con los mismos países suscribientes. En lo que respecta al marco nacional se seleccionaron: la constitución nacional de 1991 y las leyes referidas a la estructura del sistema de ciencia, tecnología e innovación y sobre financiamiento de la educación las cuales son en orden cronológico: Decreto 585 de 1991, ley 715 del 2001, ley 1286 del

³ Los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° (2013) de las IEO del Departamento del atlántico indican que un 36% y un 44% de los estudiantes no alcanzaron el nivel de incompetencia mínimo en las áreas de Lenguaje y Matemáticas respectivamente; y en esta misma línea se ubican los resultados en la prueba Saber 11° (2013) en donde se evidencia que un 44% de IEO del Departamento están clasificadas en los niveles de desempeño bajo.

2009 estas serán interpretadas de forma sistemática (art. 30 Código civil colombiano) con el fin de determinar los elementos y segmentos la conexión entre cada uno de ellos.

Es importante destacar que, aunque han realizado investigaciones (Muñoz & Núñez, 2008; Montenegro & Niño, 2001) sobre este tema, estas se enfocan en realizar caracterizaciones sobre la evolución de las TIC en el territorio colombiano, estas no se observa la interrelación con documentos internacionales, y en menor medida realizan análisis estadísticos tan que se quedan solo en lo descriptivo, el avance que presenta este informe consiste en que se realizará un análisis estadístico de datos cualitativos, los cuales serían los segmentos en los documentos para finalmente plantear una reflexión sobre si estas son coherentes respecto a los problemas públicos que les competen con el fin de crear un teoría sustancial sobre el análisis de este tipo de documentos. Asimismo, no es común encontrar análisis de cuantitativos de segmentos textuales sobre documentos políticos y normas jurídicas, en menor medida estudios comparativos y estos realizados con el fin de corroborar el efecto de un documento sobre el otro efecto, como lo expresa Aguilar (1992: 8):

"Contamos con estudios extraordinarios; pero pocos han sido comparativamente las investigaciones especializadas acerca de la forma patrón y estilo de elaborar las políticas acerca de sus éxitos y fracasos en diversas áreas de asuntos públicos que en mucho habrían ayudado a allegar evidencia favorable a las atrevidas hipótesis sobre el funcionamiento y destino casi siempre imaginado como catastrófico del sistema político".

En cuanto a su estructura, el presente trabajo se estructura en tres partes, el primer apartado sobre la necesidad de un esquema normativo, donde se describe como inició el proceso de creación de las declaraciones internacionales sobre educación, un segundo apartado sobre la evolución normativa, donde se explica el discurso cada uno de los documentos, y finalmente, el despliegue de la normativa, donde se muestran los resultados estadísticos de las relaciones entre los segmentos.

2. Objetivos

El presente texto tiene como objetivo analizar la estructura de la normatividad que guía el proceso de introducción de las TIC en el ámbito educativo en Colombia y su relación con la integración efectiva de estas herramientas a los proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la consecución de este objetivo se requiere: 1) Identificar el discurso subyacente en la documentación internacional en lo referente a las TIC y su importancia como herramienta de desarrollo educativo; 2) Establecer las características del contexto social e institucional para el uso de las TIC en el ámbito educativo derivados de la estructura de la normatividad nacional, 3) Analizar la relación entre las características de los lineamientos Nacionales e

Internacionales sobre Educación y Tecnología y la integración efectiva de las herramientas TIC como elemento de desarrollo educativo.

3. Metodología

En la presente sección se describe la metodología utilizada en el marco del presente artículo; en primer lugar debe señalarse que se da cuenta de un diseño de carácter mixto para el análisis de la información derivada de las declaraciones y legislaciones internacionales y nacionales que guían el proceso de integración de las TIC en el sistema educativo colombiano. En este orden de ideas, se reconoce la predominancia del carácter inductivo del enfoque cualitativo de investigación; sin embargo se pretende aprovechar las ventajas de técnicas de análisis de datos que desde el paradigma cuantitativo enriquecen la investigación social.

La interrelación entre ambos modos de aproximación a la realidad ha sido objeto de múltiples reflexiones (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005; Bonilla-Castro, Hurtado & Jaramillo, 2009; Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2007), considerando que el diseño mixto resulta una opción rigurosa y holística de relación con el mundo social. Se estima apropiado en el caso particular de este estudio, en la medida en que en éste se busca trascender el significado manifiesto de los textos, para realizar descubrimientos en el terreno de lo latente. De igual forma, influye en la decisión metodológica la preocupación por el mundo simbólico en el que se desenvuelve el ser humano y por un abordaje inductivo de la realidad, en donde el lenguaje ocupa un lugar preponderante: se acude directamente al texto para hacer asociaciones a partir de la desfragmentación del mismo en sus distintas unidades lingüísticas.

En cuanto su diseño, el presente estudio se orienta desde la perspectiva de la teoría fundamentada en la cual se hace análisis de la información cualitativa de los documentos elegidos para determinar las categorías y subcategorías relevantes para luego clasificarlas según su correspondencia con las categorías teniendo en cuenta la interpretación sistemática de segmento textual para luego hacer el análisis estadístico de datos textuales lo cuales serían el soporte de los resultados para finalmente dar una teoría sustantiva, la cual permitiría recoger lo desarrollado al dar cuenta de la realidad humana desde el proceso de recolección de los apartes de las normas y declaraciones de manera dinámica y abierta, teniendo en cuenta que previamente se debió hacer un indagación de los datos textuales capturados y analizados, lo cual se explicará a continuación.

El método de la teoría fundada propone cuatro estrategias: La primera de ellas, el interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas, inicialmente en esta etapa se trabaja con varios interrogantes lo cuales pueden cambiar o modificarse a medida que se profundiza la investigación, el resultado son los interrogantes que se hacen mención. Como segunda estrategia, el muestreo teórico, el cual se realizó con la lectura de todas las fuentes a analizar con el fin de determinar la importancia del aporte de estos, luego de haber indagado en los documentos, de prosigue a la siguiente estrategia que es el procedimiento de categorización o codificación sistemática, punto en el cual es necesario hacer uso de

los software de análisis estadístico de datos textuales, los cuales realizan la evaluación de confiabilidad para obtener los datos más objetivos; finalmente, en la última estrategia se da el seguimiento de algunos principios dirigidos al desarrollo conceptual sólido que sería la teoría consustancial, para el caso serían los resultados de la investigación como la manera de analizar una política pública y una legislación de forma correlacional.

En este sentido, el análisis propuesto se centra en la aplicación de la técnica de análisis de contenido, la cual combinada con el análisis estadístico de datos textuales permitirá determinar los aspectos micro-estructurales y macro-estructurales más relevantes de los documentos indicativos y normativos que guían el uso de las TIC en Colombia. La técnica de análisis de contenido, la cual es definida por Berelson (1952, citado por Andréu, 2000: 2) como una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación; por su parte el análisis estadístico de datos textuales se distingue por su rigor operacional al procesar un conjunto de segmentos textuales mediante algoritmos matemáticos, es decir, a partir de datos textuales se infieren las relaciones que se cruzan entre las unidades léxicas (Armony,1996), lo importante de esta técnica es que no se toma ninguna decisión analítica sin que previamente se someta al texto a los protocolos lexicométricos permitiendo la precisión del estudio.

4. Desarrollo de las TIC y su vinculación con la educación desde la perspectiva de la reglamentación Internacional y la Nacional.

Es importante tener en cuenta como punto de partida que Colombia establece como prioridad la ciencia, tecnología y comunicación en el sector educativo desde finales del siglo pasado, empero el país se ha considerado que *“ha tenido un desarrollo sin embargo este le hace falta avanzar, se podría decir que no ha madurado, está en la adolescencia”*. (CEPAL, 2011: 67). Se considera que el uso de las TIC en el sector educativo puede apoyar al proceso de desarrollo social de un país si se tiene:

“una capacidad intrínseca y real de cambio y transformación, siempre y cuando se asiente en formas y reglas institucionales, legales, racionales, culturales, políticas, financieras y democráticas que contribuyan a potenciar su efectividad. Mientras estas formas o reglas no se conozcan, analicen, discutan y afinen a la luz de sus repercusiones sobre los actores políticos, habrá pocas posibilidades de aminorar o erradicar las contradicciones que arriba se exponen y que, en última instancia, afectan más profundamente a los individuos y grupos marginados del país” (Flores-Crespo, 2008: 6).

4.1.1. La necesidad de un esquema normativo

La inclusión de las TICs en la agenda pública inició a finales del siglo XX cuando países como Corea del Sur y Estados Unidos, entre otros países desarrollados notaron la necesidad prevenir el adelanto tecnológico que se observaba en la población, por lo tanto, propusieron crear lineamientos y estrategias para delimitar el uso de este tipo de herramientas en los diferentes espacios (Muñoz Rojas & Núñez Valero, 2008). De la misma forma lo hicieron los países vía de desarrollo que se encontraban en el proceso de apertura económica liberal los cuales tomaron conciencia al observar la importancia de este tipo de herramientas frente al crecimiento económico, comenzando a implementarlo en el sector gubernamental y entidades públicas para luego adaptarse en aplicaciones civiles y de particulares tales como los hogares, escuelas y sector empresarial.

Colombia sigue el modelo de Corea del Sur que pertenece los países con alto desarrollo humano, lugar ocupado como consecuencia de la disminución de la brecha digital, igualmente relacionado con la contribución al crecimiento del PIB per cápita que puede apoyar este tipo de índices⁴. La estrategia planteada consiste en la:

“interacción del ciudadano con el gobierno en forma electrónica, basado en estrategias que incluyen la aplicación intensiva de las TIC en diferentes sectores como la educación, que es ofrecida a través de mediaciones virtuales en diferentes niveles educativos y con la participación activa del Estado a través de la formulación y ejecución de un conjunto programático de políticas públicas” (Muñoz & Núñez, 2008: 6).

El invertir en TIC en el sector educativo trae consigo muchos beneficios, no solo en la labor de incrementar el retorno de la educación en el largo plazo, sino porque la introducción de las TIC en las escuelas del país puede generar unas externalidades hasta ahora impensables (Montenegro & Niño, 2001) como podría ser la transformación de actividades humanas en lo económico, cultural y social, que hacen parte de la sociedad informacional (Castells, 2005), así como un cambio estructural en el ámbito productivo y social de las sociedades modernas.

La motivación por regular el tema de las TIC en el sector educativo llegó de la misma forma a las organizaciones internacionales, al percibir que los países estaban realizando esfuerzos unilaterales, la ONU realizó la primera reunión multilateral que incluía este tema en 1990, la organización se dio la tarea de invitar a las naciones adscritas a ella, a expertos de la educación y de otros sectores importantes, además de los funcionarios y especialistas que participaron en calidad de representantes de unos 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales a Jomtien, con la finalidad

⁴ Según el Informe sobre Desarrollo Humano 2005 del PNUD, en la clasificación del indicador de difusión y creación de tecnología, Corea ocupa el puesto 28, mientras Colombia, el 69 dentro de 177 países.

de determinar lineamientos en educación sobre las TIC, estas luego se convertirían en recomendaciones para formular políticas sobre este tema en cada país. Esta fue denominada “Conferencia Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” comandada por la entidad encargada, UNESCO, de esta reunión resultó la Declaración Educación para Todos y el Marco de Acción de esta misma.

La declaración va encaminada a ampliar los resultados de educación, es decir, no limitarse en lograr la cobertura, la cual debe estar siempre presente, esta debe satisfacer las necesidades de aprendizaje, tanto de los niveles elementales, como ir más allá de la conexión de estas con sus culturas y necesidades propias de la comunidad. En otras palabras, la renovación de la educación implica mejorar el uso de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, es decir, extender sus objetivos yendo los resultados concentrado en el aprendizaje y no en el hecho de un cumplimiento obligatorio.

Lo anteriormente expuesto se extendería a cada uno de los países por medio del Marco de Acción firmado meses después de la conferencia, este considera tres grandes niveles de acción concertada: (i) acción directa en distintos países; (ii) cooperación entre grupos de países que comparten ciertas características e intereses; y (iii) cooperación multilateral y bilateral en la comunidad mundial. En este se desarrollan las recomendaciones para que cada uno de los países acometa acciones para elaborar sus propios planes y programas de acuerdo con sus objetivos y con los sectores que representan. En el documento abordado en esta investigación se plantean estrategias dirigidas específicamente a mejorar las condiciones de escolaridad en los siguientes aspectos: los que aprenden y el proceso de aprendizaje, el personal (educadores, administradores y otros), planes de estudio, la evaluación del aprendizaje, los materiales didácticos y las instalaciones que estos utilizan.

Si bien la mayoría de las recomendaciones del Marco van dirigidas expresamente a los objetivos dispuestos inicialmente, este expresa que *“los objetivos iniciales pueden reflejar una apreciación realista de las posibilidades que ofrece la Declaración de movilizar capacidades humanas, organizativas y financieras adicionales en función del compromiso recíproco de desarrollo humano”* (pp. 18).

Iniciando el nuevo milenio la Unesco realizó el Foro Mundial de educación en Dakar, Senegal, en el 2000 donde se congregaron los mismos países de la primera Conferencia, analizada anteriormente, estos fueron reunidos con el fin de:

“evaluar los logros, las enseñanzas y los fracasos del último decenio. La Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000 constituye un esfuerzo sin precedentes para hacer el balance de la situación de la educación básica en el mundo. Comprende las evaluaciones nacionales de los logros alcanzados en 183 países desde la Conferencia de Jomtien, los problemas encontrados y las recomendaciones para las actividades futuras” (Unesco, 2000: 12).

El principal objetivo de esta congregación fue la calidad educativa, por lo cual entre las estrategias de determinar la necesidad de crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos. En el desarrollo de esta estrategia se señala que:

“Si se quiere ofrecer una educación de buena calidad, las instituciones y los programas de educación deberán contar con recursos adecuados y distribuidos de modo equitativo, siendo los requisitos esenciales los siguientes: locales seguros, respetuosos del medio ambiente y fácilmente accesibles; profesorado muy motivado y profesionalmente competente; libros, material didáctico y tecnologías, adecuados al contexto específico, poco costosos y asequibles a todos los estudiantes” (Unesco,2000: 20).

Con el fin de fortalecer los acuerdos vinculantes se realizó un Marco de Acción Regional para las Américas en Santo Domingo en el mes de Febrero del 2000, en el cual se ratifican los esfuerzos realizados por los países firmantes en la Declaración y formular estrategias para ayudar a las naciones que no haya alcanzado los niveles educativos que son esperados por las reuniones internacionales, regionales y subregionales. El esquema de este marco de acción está estructurado por los logros, los desafíos y compromisos resultados. En la parte de los logros si bien se prioriza el tema educativo y se ampliaron las coberturas, en los logros pendientes quedo uno muy importante para este estudio y son los *“Bajos incrementos en los recursos para la educación y uso ineficiente de los disponibles”* (OEI, 2000: 37) como también, la *“Insuficiente disponibilidad y utilización de tecnologías de información y comunicación”* (OEI, 2000: 37) lo cual hace inferir que este sigue siendo un punto en proceso de desarrollo.

De igual forma para tenerlo como punto de revisión en el futuro fue puesto como uno de los desafíos el adoptar y fortalecer el uso de la tecnología de la información y comunicación en la gestión de los sistemas educativos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en los compromisos quedó fijado como factor central de mejora de los procesos y oportunidades de aprendizaje y enseñanza el uso de herramientas de tecnología y comunicación, el cual debía ser incluido dentro de las aulas como en el manejo de los actores intervinientes en este mismo proceso. A partir de lo dicho se podría suponer inicialmente que estos dos documentos se dirigen a describir una especie de fórmulas y recomendaciones a cada uno de los países suscritos para llegar las metas dispuestas internacionalmente por conferencias similares.

A continuación se realizará la revisión normativa en el territorio colombiano desde su evolución a partir de la década de 1990 hasta 2009 referente a las principales regulaciones sobre de las TIC con el fin de llevar una línea de tiempo y estimar los avances sobre este tema en el país.

4.1.2. Evolución de la normativa Colombiana

Los adelantos tecnológicos en la última década del siglo XX e inicios del nuevo siglo fueron enmarcados por políticas que buscaban promover el uso de herramientas de tecnología y comunicación así como de los elementos necesarios para el uso de estas. Este mismo objetivo fue planteado en los programas derivados de estas políticas, como fueron Compartel (1999-2000), Agenda de Conectividad (2000) y Computadores para Educar (2001) los cuales se inclinaban principalmente al desarrollo de infraestructura, y en menor proporción a la apropiación de las TIC.

La inserción de este tipo de programas requería regular sobre la apropiación de las TIC y al mismo tiempo que el Estado dejará de ser el encargado de este tema y pasarlo a particulares y al sector privado para que lo manejaran de una forma más eficiente y se convirtieran en facilitadores. Inicialmente las regulaciones fueron dirigidas a reglamentar lo relacionado con la gestión y administración del espectro electromagnético, lo cual se puede observar en el artículo 19 del Decreto Legislativo 1900 de 1990 el cual que establece que las facultades de gestión, administración y control del espectro electromagnético.

Por otra parte, la Ley 80 de 1993 en sus artículos 33 y siguientes hacía referencia al otorgamiento de concesiones y licencias para servicios y actividades de telecomunicaciones, pero no mencionaba la asignación de espectro electromagnético, con lo que este aspecto queda separado del tema de los títulos habilitantes. La apertura económica trajo consigo el incremento en cobertura en algunas regiones de las herramientas de comunicaciones como fueron los teléfonos y apartados móviles, teléfonos satelitales, la televisión, las redes de internet, computadores y demás objetos tecnológicos en parte del territorio.

Si bien no se pudieron encontrar datos confiables y exactos (Montenegro & Niño, 2001), se presenta unos datos publicados desde el 2005 por el DANE lo cuales fueron tomados dentro de la encuestas del Censo Nacional del mismo año, en estos se puede ver la distribución de los hogares con computador por Departamento, de estas estadísticas se puede inferir que el uso de estas herramientas se centraba más en los departamentos del interior del país, en menor medida en los departamentos con ciudades principales fuera de la región andina y mucho menor, casi en nivel mínimo en las los departamentos alejados del centro (Sardi,2007).

Entre los datos identificados también se encontró que “en el 2006, el 53% de los alumnos de las escuelas públicas del país tenían garantizado su acceso a Internet, cuando en el 2002 sólo un 4% lo tenían” (Pinto, 2010). Más adelante, sería la Gran encuesta Integrada a los Hogares 2008, que daría datos en el caso del sector educativo poco más confiables expresando que 50,6% de las personas encuestadas en la gran encuesta manifestó que utilizaba el internet para educación y aprendizaje, siendo el cuarto puesto de las siete opciones, es posible inferir que en Colombia ha progresado el uso de al menos una de las herramientas tics para la educación (CEPAL, 2008)

Lo anterior permite inferir que estaba aumentando a partir de los primeros años de la década del 2000 el uso de las telecomunicaciones, llamadas en ese momento de tal manera, actualmente TIC. La línea de crecimiento continuo a tal punto que la penetración de suscriptores de telecomunicaciones para el periodo

de 2009 fue de 7,07 frente a 0,40 del 2000, lo cual muestra un alto crecimiento de este en todo tipo de herramientas (CEPAL, 2008: 25). Esta fue la razón por la cual se realizaron cambios estructurales, legales y normativos en el sector de la tecnología, ya que el avance dejaba rezagado lo antes reglamentado por la ley en los años 90, y era necesario formular una nueva legislación que respondiera las necesidades de la población respecto a las TIC.

Teniendo claro cuál parte de la población usaba este tipo de herramientas y que era necesario realizar algunas reformas estructurales, era de esperarse que se crearan regulaciones derivadas de lineamientos internacionales para los cambios que se pretendían en la época. Entre las modificaciones que se realizaron se destaca la decisión de incluir cambios en la entidad encargada, la cual era para aquella época el Ministerio de Comunicaciones, ya que este no ejercía las tareas necesarias. Luego con el Decreto 1620 de 2003, se reforman sus facultades y funciones, asignándole otras orientadas principalmente hacia las estructuras de las instituciones, es decir, su infraestructura y la provisión de servicios, y una parte muy pequeña sobre la implementación de políticas sobre el uso y apropiación de las TIC.

Entre las nuevas funciones estaba el fortalecer la capacidad de política y regulación del Estado en materia de TIC, para garantizar la competencia con base en un esquema de redes y mercados; y establecer una política de espectro radioeléctrico que garantizara la seguridad jurídica y fuera concomitante con el marcado énfasis en el desarrollo de redes y servicios inalámbricos que ha tenido el desarrollo tecnológico sectorial (CEPAL, 2011).

Fue entonces que se comenzó a ver que era necesaria una regulación en el 2007, pues el “*contexto internacional que el sector de telecomunicaciones se encontraba enfrentado a un nuevo ciclo (...)*” como también “*(...) la liberalización y la privatización de los anteriores monopolios públicos, justificados en la doctrina del monopolio natural*” (CEPAL, 2011: 10) generador de los cambios en la década de los noventa en los otros países. Es por ello que Colombia se encamina a crear un esquema de desarrollo tecnológico en el cual se encontraban involucrados tanto el sector privado como las entidades públicas con el fin de hacer más eficientes los procesos empresariales, siguiendo las prácticas de países modernos como Estados Unidos y países asiáticos como Japón y Corea del Sur.

Si bien en el país se había visto un gran esfuerzo en incorporar las TIC en el los diferentes ámbitos de la sociedad, desde 2001 con el estudio de Proyecto Andino de Competitividad (Montenegro & Niño, 2001), se encontró que luego de un poco más de 10 años de haber iniciado la aplicación de políticas de uso de herramientas TIC los resultados eran aún muy precarios. Los investigadores concluyeron que las políticas si bien tenían una buena metodología, la misma se encontraba desbalanceada en la repartición de la tecnología principalmente en los sectores económicos más vulnerables como en las diferentes regiones alejadas del centro del país; de igual forma se encontraron debilidades respecto a la formación de los docentes y el uso de estas para beneficio de los estudiantes en su proceso educativo, es decir, se continuaba con la problemática de la implementación de las políticas guiadas al uso y apropiación de las herramientas TIC frente a una fuerte estructura que desde un principio ya se había regulado.

Finalmente para el 30 de julio de 2009, en el período presidencial de Álvaro Uribe Vélez se creó Ley 1341 del mismo año, donde cambiaba la denominación del Ministerio de Comunicaciones a Ministerio de

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones “La nueva Ley creó un marco normativo para el desarrollo del sector y promover: el acceso y uso de las TIC’s a través de la masificación, el impulso a la libre competencia, el uso eficiente de la infraestructura y en especial fortalecer la protección de los derechos de los usuarios”⁵.

4.1.3. Análisis cuantitativo

Como se mencionó anteriormente para el análisis de los documentos internacionales y normativas se realizó una selección de un total de seis documentos los cuales fueron divididos según su estructura, ya sea por artículos o por los apartes, capítulos o sub términos de los mismos (metas, marco de acción, etc.) con la finalidad de clasificarlos en casos numerados y poder establecer más adelante los énfasis en cada una de ellos, establecer o determinar cuáles de los apartes hacían énfasis en uno u otro tema, de este proceso se obtuvo como resultado un total de 157 casos.

Los casos ya dispuestos fueron trasladaron al software *Provalis ProSuite*, con el cual se realizaron un procesos de lectura e interpretación de los segmentos de los textos descritos en los documentos, de allí que la gestión se concentró en organizar los segmentos textuales y realizar los análisis estadísticos correspondientes. Para identificar las palabras claves y su temática fue necesaria la lectura previa de los documentos, determinar cuáles eran los temas relevantes, y de allí distribuir y organizar la información de tal forma que las temáticas subyacentes en los textos emergieran a partir de la categorización de las palabras y su contexto. Las categorías creadas se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorías y Subcategorías palabras claves

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Educación	Calidad del Servicio Educativo	Palabras y conceptos que se refieren a las propiedades o conjunto de propiedades inherentes al sistema educativo que permiten juzgar establecer o promover las condiciones de calidad; o palabras referidas a aspectos que contribuyen mejorar las condiciones de calidad del sistema educativo
	Docentes	Grupos de palabras que se refieren al profesorado y su desempeño o a las características de los procesos de enseñanza
	Estudiantes	Palabras y conceptos en contexto que dan cuenta de los educandos o beneficiarios directos del sistema educativo en sus distintos niveles
	Ejecución Política Educativa	Referencias directa a los procedimientos a través de los cuales se implementan u operacionalizar los

⁵ <http://mintic.gov.co/portal/604/w3-propertyvalue-540.html>

		instrumentos de política educativa
	Estructura del Sistema Educativo	Grupos de palabras que se refieren a la disposición y orden de las partes y elementos del sistema educativo
Económica	Fuentes de Financiación	Referencias a las fuentes y cantidad de recursos que se reserva para la implementación de la política educativa
	Administración de los Recursos	Grupos de palabras que se refieren al la gestión y administración de recursos asignados para la implementación de la política pública
Ciencia	Investigación y Conocimiento	Palabras y conceptos que dan cuenta de la realización de actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre determinados ámbitos de la sociedad
	Innovación	Conjunto palabras y conceptos referidos a la generación de ideas, procesos y estrategias mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas vigentes sobre un objeto o materia.
Cooperación	Formas de cooperación	Grupos de palabras que indican los procedimientos y características de los mecanismos de cooperación para el desarrollo
	Alcance Geográfico	Especificaciones sobre la escala geográfica en la cual se enmarcan los procesos de cooperación
	Normas de Cooperación	Conjunto palabras utilizadas para describir las normas y reglas que rigen los procesos de cooperación
Políticas	Planificación y Diseño de Política	Referencias al proceso de planificación y diseño de estrategias o probables soluciones específicas, concretas y determinadas, destinadas al manejo de asuntos públicos que se catalogan como "situaciones socialmente problemáticas"
	Implementación Política Pública	Palabras que dan cuenta de la puesta en marcha de estrategias o probables soluciones específicas, concretas y determinadas, destinadas al manejo de asuntos públicos que se catalogan como "situaciones socialmente problemáticas"
	Competencias de Gobierno	Grupos de palabras que se refieren a la Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado, en los distintos niveles de administración pública
	Administración de Política Pública	Palabras que dan cuenta de la gestión y administración de estrategias o probables soluciones específicas, concretas y determinadas, destinadas al manejo de asuntos públicos que se catalogan como "situaciones socialmente problemáticas"

Derecho	Marco Temporal	Referencias al ámbito temporal como al tiempo de aplicación y vigencia de la norma.
	Actores y Responsabilidades	Grupo de palabras para identificar los sujetos intervinientes como actores de derechos y deberes en las normas
	Derechos y Deberes	Palabras que se refieren a la obligación de protección creadas por el Estado a su ciudadanos como viceversa.

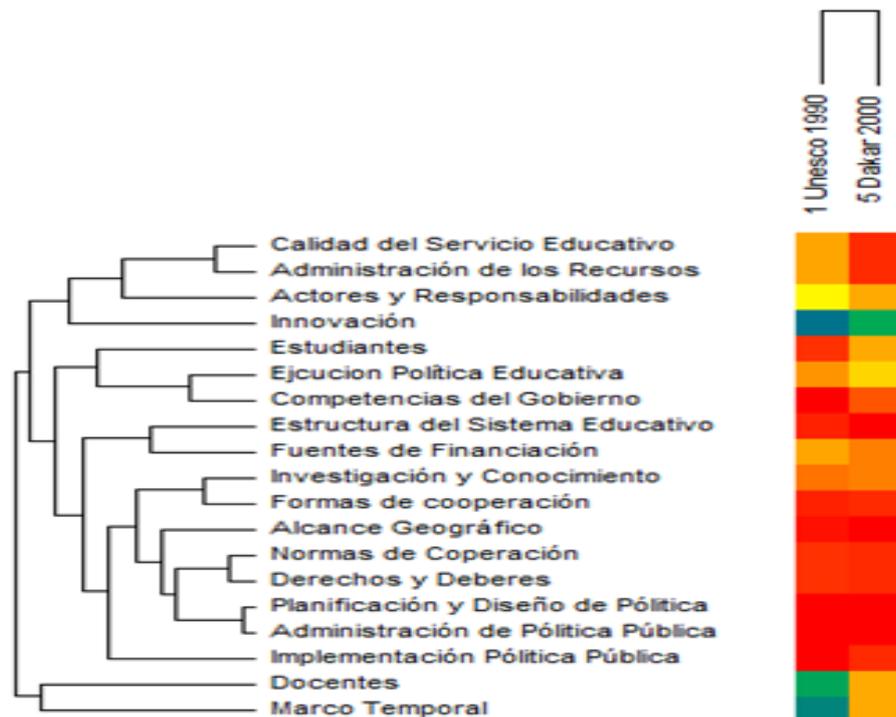
Fuente: Elaborado por los autores.

Una vez categorizadas y codificadas se realizó el análisis de frecuencia de codificación y análisis de asociación entre de las categorías y subcategorías las cuales fueron agrupadas en documentos internacionales y documentos nacionales.

En los documentos internacionales se destacan entre las categorías con mayor frecuencia las palabras claves que se encuentran las categorías de política, educación, cooperación, luego en menor medida se encuentran las categorías de Derecho, Economía, Ciencia; de lo anterior es posible concluir que los documentos fruto de las conferencias internacionales -tal y como era de esperarse- son de naturaleza eminentemente propositiva, sus esfuerzos se concentran en la proposición de metas y políticas a mediano y largo plazo, y en la formulación del marco de acción necesario para su implementación en los diferentes países suscribientes.

Adicionalmente se puede relacionar la baja frecuencia de los aspectos relacionados con ciencia, en la medida que para el contexto internacional, las prioridades en calidad y cobertura educativa se centran en el nivel básico o primario. Siguiendo este orden de ideas, se decidió analizar el nivel de asociación de las subcategorías con la documentación internacional, tal como se presenta en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Dendograma de subcategorías encontradas en la Documentación Internacional.



Fuente: Elaborado por los autores.

El análisis del gráfico 1, revela la segmentación de las sub-categorías en 3 enclaves diferentes, el primero hacer relación a la calidad del servicio educativo, se puede ver, que para los documentos internacionales, este aspecto está altamente relacionado en primer lugar con la cantidad y la destinación que se dé a los recursos en cada país y en segundo término, con que cada uno de los actores involucrados en la formulación y ejecución de las políticas públicas cumplan a cabalidad con sus responsabilidades y deberes.

El segundo enclave tiene que ver con la ejecución de la política, en este caso llama la atención el nivel de correlación existente entre los estudiantes como actores del proceso y las competencias del gobierno, eso sin duda marca una fuerte tendencia a involucrarlos cada vez más, igualmente se resalta la importancia de reforzar la infraestructura, la parte logística y la cobertura. Llama la atención que los docentes sólo aparezcan en el último clúster y no se encuentre una fuerte relación entre ellos y los estudiantes, tal vez esto sea por las tendencias actuales en los modelos educativos donde el docente cumple más funciones de guía y moderador en el proceso de enseñanza – aprendizaje, dejando el papel protagónico en los estudiantes.

Con relación a las normas nacionales y las categorías se realizó el mismo análisis estadístico encontrando que es bastante llamativa la forma en que sobresale la categoría políticas, esto indica el fuerte contenido programático y propositivo de los mismos, sin embargo, es cuando menos intrigante que las categorías relacionadas con derecho sean casi insignificantes comparadas con las primeras, pues de acuerdo con el

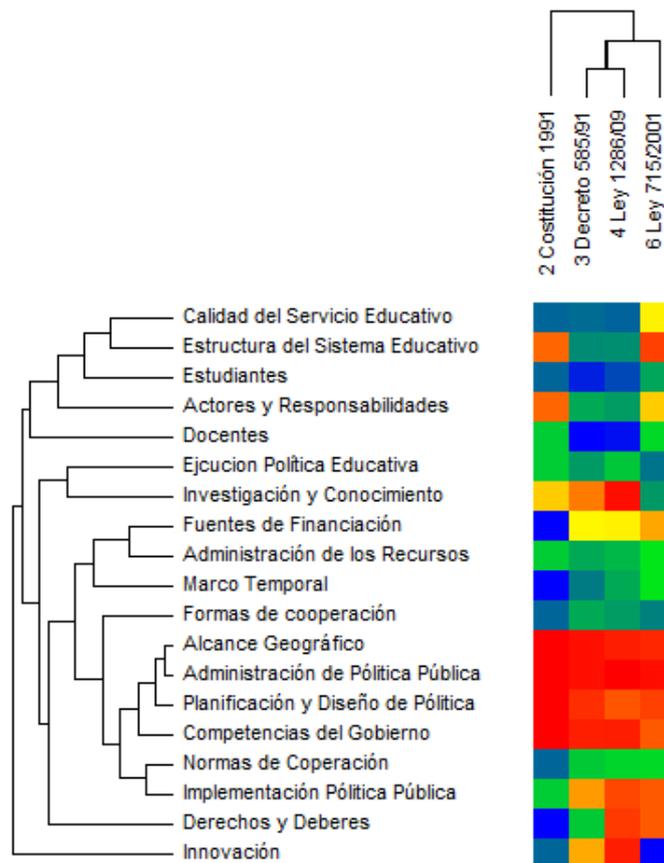
marco teórico estudiado, la implementación de las políticas requiere de un marco normativo cuando menos de igual formaleza que permita la creación de instrumentos coercitivos para ponerlas en práctica.

Un segundo aspecto a considerar es que siendo tan alto el contenido programático de los documentos, es muy bajo el contenido relacionado con los elementos económicos y presupuestales, de lo anterior podría inferirse que el legislador colombiano parece no tener muy clara la definición de políticas públicas, ya que estas se implementan a través de estrategias políticas y otro tipo de documentos, pero no a través de iniciativas legislativas que terminen en normas propositivas de planeación, pero que no contienen instrumentos eficaces de implementación y ejecución de las políticas.

Igualmente se realizó un análisis clúster entre las subcategorías con el fin de determinar qué tan relacionadas se encontraban estas (gráfico 2), teniendo en cuenta que entre más cerca se encuentre el clúster más fuerte es el vínculo hay entre una y otra. Lo primero que llama la atención y que además muestra la primera gran diferencia con las tendencias marcadas en los documentos internacionales es que en el clúster relacionado con calidad en el servicio educativo no hay una fuerte conexión o relación con las subcategorías vinculadas a la administración de recursos, esto confirma en alguna manera la conclusión expresada arriba entorno al alto contenido programático de las normas en contraste con lo débil que son en relación a las herramientas de implementación.

En segundo lugar, es muy evidente la fuerte relación y la alta frecuencia con que se repiten los segmentos relacionados con administración pública, formulación de políticas y competencias de gobierno, esto al parecer muestra que las leyes nacionales están más enfocadas en generar planes y proyectos que realmente en implementar estrategias tangibles de incremento en la calidad y la cobertura, por otro lado el tema relacionado con administración de recursos se vincula en forma muy fuerte a las fuentes de financiación, lo que da a entender que el gobierno está más preocupado en lograr vincular al sector externo y a la empresa privada para que financien programas y proyectos de este tipo que a destinar recursos propios del presupuesto general de la nación.

Gráfico 2. Dendograma de subcategorías encontradas en la Documentación Nacional.



Fuente: Elaborado por los autores.

Finalmente se realizó el análisis de correspondencias simple frente a cada uno de los documentos con relación a las categorías escogidas (ver gráfico 3). En referencia a los documentos internacionales, los que se pueden ubicar en el primer cuadrante de la gráfica, los cuales son la Conferencia de Dakar (2000) y el Foro de Jomteín (1990) se puede observar la cercanía y relación temas como formas de cooperación, normas de cooperación, estudiantes, calidad del sistema educativo, administración de recursos (en color verde) y la ubicación de los documentos (en color azul) lo cual permite inferir que siguen una misma línea de pensamiento y una continuidad en lo propuesto en cada uno de ellos. Sin embargo, llama la atención en que este cuadrante no se encuentra ubicado dentro de él o por lo menos cerca ninguno de los documentos nacionales analizados, lo cual ratifica la afirmación hecha anteriormente, según la cual, el diseño e implementación de las políticas públicas en el país parecen dirigirse en un sentido distinto o por lo menos ambiguo con respecto a lo formulado y propuesto por las reuniones multilaterales.

Gráfico 3. Análisis de correspondencias Simple subcategorías Analizadas



Fuente: Elaborado por los autores.

En el segundo cuadrante se encuentra la ley 1286 de 2009, en el mismo espacio se encuentran las subcategorías de ejecución de políticas educativas, los segmentos sobre investigación y conocimiento, además de innovación. En este cuadrante vale la pena destacar que si bien esta ley se promulgó con la intención de derogar el decreto 585 de 1991, ambos documentos encuentran en el mismo cuadrante, lo cual lleva a cuestionar la relación entre el antiguo decreto y la nueva ley, ya que al tratar el mismo tema, deberían coincidir las categorías y subcategorías analizadas en cada una de ellas, de esto se puede concluir que tampoco existe una coherencia o una misma línea de pensamiento en la legislación nacional sobre la implementación de las TIC en la educación.

En el tercer cuadrante se encuentran la mayoría de los documentos legales analizados, en ella resaltan las subcategorías de derechos y deberes la cual se encuentra muy cerca de la constitución, la cual al ser la norma fundamental tiende a tener un lenguaje jurídico en el cual se hace énfasis en los derechos y deberes en el tema de ciencia, tecnología e innovación. Muy cerca a la constitución se encuentra la ley 715 del 2001 la cual al ser una norma estatutaria, tiene por objeto desarrollar derechos de rango constitucional que se consideran fundamentales, por lo tanto es lógico que se le ubique en el mismo cuadrante que la constitución y que a su vez contenga un gran número de segmentos referidos a marcos normativos, junto a ella se encuentran las subcategorías de financiación y un poco más lejos la estructura del sistema educativo, lo que ratifica las conclusiones antes expuestas, al ser esta una ley que regula la competencias y funciones en el aspecto de recursos destinados en materia educativa, pero no se ocupa en si del proceso de implementación y mejoramiento de la calidad en la educación a través de las TIC.

Por último en el cuarto cuadrante se destacan cerca del decreto 585 de 1991 las subcategorías de competencias del gobierno, la planificación y diseño de políticas públicas, implementación de políticas públicas y administración de políticas públicas, lo cual demuestra que el esfuerzo que ha hecho el gobierno nacional se ha centrado casi exclusivamente en incremento de cobertura y en infraestructura y no en el tema de calidad o procesos educativos.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el análisis realizado en las dos primeras partes sobre la revisión teórica de los documentos internacionales y las legislaciones colombianas se pudieron observar los siguientes puntos:

- Del análisis estadístico se pueden interpretar que los documentos internacionales guardan coherencia entre uno y otro, ya que uno es la actualización de otro, de diferencias solo en los temas agregados y por las circunstancias temporales, por lo cual manejan un lenguaje muy parecido lo que lleva a una similitud en la clasificación de las categorías y subcategorías.
- También se puede concluir de las prioridades de la legislación colombiana parecieran que no tuviesen coherencia respecto a los objetivos y los principios de las declaraciones internacionales, en el aspecto en que las normas nacionales no hacen relevancia en el modelo educativo y el uso de las herramientas digitales como medios de enseñanza sino más bien en infraestructura del sistema educativo.
- Aunque los documentos internacionales recomiendan incrementar el porcentaje de los recursos dirigidos al desarrollo de la enseñanza por medio de herramientas TIC, a nivel nacional se encuentra un gran vacío sobre el desarrollo de esta temática, pues prefieren hacerlo por la empresa privada siendo que esto debería llevarse a cabo con recursos públicos, lo cual puede ser un problema respecto a los intereses que se tienen sobre el aprendizaje, ya que las condiciones del empresario lo llevan a preferir un beneficio económico más que una mejora en el rendimiento académico de las escuelas en el país.
- En los resultados de las pruebas saber muestran que no es suficiente el proporcionar materiales tecnológicos a las aulas educativas, para cumplir su objetivo es necesario también tener capacitados a los docentes como directivos para que se modifiquen las prácticas del modelo educativo.
- El tema de ciencia e innovación que involucra los aspectos relacionados con tecnología y medios digitales, aunque no muestras altos niveles de frecuencia en los gráficos, es importante resaltar que es transversal en todos los documentos.
- Finalmente es de resaltar en los gráficos la alta frecuencia de palabras claves en categorías como instituciones, política, sistemas educativos frente a la mínima repetición de palabras relacionadas con educación y el proceso educación lo cual demuestra que Colombia va en la vía contraria a lo que internacionalmente se discute.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo recibido por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), quien ha financiado la participación de los autores de esta comunicación, como joven investigador dentro del proyecto de internacional de investigación "Programa Medición del Impacto de las Actividades Orientadas al Fomento de las TIC en el Sector Educativo de la Región Caribe Colombiana" financiado por Colciencias y el Ministerio de Educación Nacional y ejecutado por la Universidad del Norte, la Universidad Tecnológica de Bolívar y la Corporación Colombia Digita.

Referencias

- Aguilar, L. F. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Andréu, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Armony, V. (1997). El análisis de datos cualitativos en ciencias sociales: Nuevos enfoques y herramientas. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, 12, 9-16. Recuperado de: <http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/metho-2002-04-armony.pdf>
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Tercera edición ampliada.
- Bonilla, E., Hurtado, J. & Jaramillo, C. (2009). *La investigación. Aproximaciones a la construcción del conocimiento científico*. Colombia: Alfa omega.
- Castells, M. (2005). *La era de la información, economía sociedad y cultura: la sociedad de la red*. Madrid, España: Siglo XXI editores.
- CEPAL (Abril de 2011). *De las telecomunicaciones a TIC: Ley de las TIC de Colombia. Serie Estudios y perspectivas*, 22, 81. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/4818-de-las-telecomunicaciones-las-tic-ley-de-tic-de-colombia-l1341>
- Gobierno de Colombia (1991). *Constitución Nacional*. Bogotá: Autor.
- Duebel, A. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Colombia: Editorial Panamericana.
- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de políticas públicas en educación: línea de investigación*. México D.C: Universidad Iberoamericana A.C.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Meny, I., & Thoening, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel Ciencia Política.

- Ministerio de Comunicaciones. (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las comunicaciones*. Recuperado de <http://www.colombiaplantic.org/docs/080409-Plan%20Nacional%20de%20TIC.pdf>
- Montenegro, S. & Niño, L. (2001). *La Tecnología de la Información y las Comunicaciones en Colombia. Proyecto Andino de Competitividad*. Recuperado de: http://www.cid.harvard.edu/archive/andes/documents/workingpapers/it/it_colombia.pdf
- Muñoz, H. & Núñez, J. (Noviembre de 2008). *Caracterización de las políticas públicas educativas relacionadas con tecnología de la información y la comunicación, TIC, en Colombia*. Colombia: Universidad del Valle.
- Pinto, M. E. (2010). *La Transformación de las telecomunicaciones 2002-2006*. En *Memorias de la Renovación del Estado 2002-2010* (125-141). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- República de Colombia (1990). *Ley 29 de 1990. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia (2001). *Ley 715 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia (2009). *Ley 1341 2009 "Por la cual se definen Principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC-, se crea la Agencia Nacional del Espectro y se dictan otras disposiciones"*. Colombia. Bogotá: Autor.
- Sandoval, C.A (2002). *Investigación cualitativa. Enfoques y modalidades cualitativas: Rasgos básicos*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES)
- Sardi, E. (2007). *Cambios sociodemográficos en Colombia: Período intercensal 1993-2005*. *Revista de Información Básica*, 2(2). Recuperado de: https://www.dane.gov.co/revista_ib/html_r4/articulo2_r4.htm.
- Torgerson, D. (1992). *Entre el conocimiento y la política: Tres caras del análisis de políticas*. En L. F. Villanueva. *El estudio de las políticas públicas* (pp. 197). Mexico: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- Unesco (1990). *Conferencia Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Tailandia: Autor.
- Unesco. (2000). *Foro Mundial sobre la educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia: Autor.

EL DERECHO DE ACCESO A LA HISTORIA CLÍNICA INFORMATIZADA

Carolina del Valle Montoya Santiago

Doctora en Derecho

Madrid (España) CP 28017 Tlfn: + 34 627577435 Email: carolina.montoya.sant@gmail.com

1. Introducción

En el ámbito jurídico, ha adquirido una trascendental relevancia el reconocimiento al paciente del derecho de acceso a su historia clínica informatizada, así como la atribución de una importante carga informativa a la relación sanitaria; convirtiéndose, en la actualidad, en un auténtico fenómeno informativo del que se puede identificar el tipo de mensaje que se transmite, los titulares de los derechos involucrados y las facultades iusinformativas atribuidas a aquellos. El derecho de acceso a los documentos informatizados que contiene la Administración, concretamente, a la historia clínica electrónica, cobra especial relevancia para el ejercicio del derecho a la información sobre dichos mensajes informativos sanitarios y su estudio se antoja más que pertinente.

Nos encontramos ante una diversificación de la relación asistencial hasta ahora desconocida, que traslada la obligación a la ciencia jurídica de establecer los mecanismos para que, junto a la procura de la salud del paciente, pueda asegurarse el ejercicio efectivo del derecho a la información y el acceso a la información contenida en la historia clínica, o en los formatos digitales generados por este tipo de atención médica; lo que hace preciso un elevado nivel de integración con los sistemas de información corporativos existentes y con las aplicaciones de la Historia Clínica electrónica.

2. Objetivos

Se ha buscado fundamentar las instituciones informativas sanitarias en una base constitucional que garantice su realización efectiva y salve todo tipo de obstáculos; incluyendo los provocados, paradójicamente, por los avances tecnológicos. Esta fundamentación se realiza en el derecho de acceso a la historia clínica informatizada con enormes consecuencias prácticas.

La aportación que se persigue en este estudio es la determinación del acceso la información sanitaria informatizada encontrando salvaguardas efectivas para su ejercicio y proyectar, de esta forma, los

principios que propendan a ello; unificando la normativa dispersa, con ocasión de la diversificación disciplinaria que recoge los aspectos informativos de la relación sanitaria; la cual, por su naturaleza y su contenido, puede ser estudiada por el Derecho de la Información.

Se pretende dar respuesta cierta y doctrinal a las futuras relaciones informativas sanitarias que han de ponerse en marcha, con el avance de la tecnología y el incremento de las necesidades asistenciales de la población y la implantación de las nuevas fórmulas asistenciales como la hospitalización a domicilio o la tele-monitorización de pacientes; es decir, el control de las constantes vitales de manera remota, mediante el despliegue de un sistema de telemedicina en el domicilio del enfermo; en donde la digitalización de la información sanitaria es imperiosa. De allí la importancia de verificar que se produzca un ejercicio efectivo del derecho a la información del paciente, cuando no cuente con un profesional que le mantenga informado de su estado de salud personalmente.

3. Metodología

La metodología empleada para abordar este tema parte de un análisis inductivo, a través del cual, se formulan una serie de principios, como resultado de la observación casuística, que la doctrina y esta investigadora han hecho, en torno a los eventuales conflictos de derechos en esta relación. Se utilizó un método de investigación bibliográfico, normativo, jurisprudencial y documental, propio de la investigación teórico-analítica, empleando para ello la técnica del fichaje. También se efectuaron consultas en sitios electrónicos y en documentos digitales.

4. La historia clínica informatizada como documento administrativo

El hecho indiscutible de que la historia clínica constituye la primordial fuente documental de mensajes sanitarios encuentra fundamento en la especificación que establece el artículo 15 de la Ley 41/2002, Básica sobre la Autonomía del Paciente y de Derechos y Obligaciones en materia de Información y Documentación Clínica (BOE N° 274 de fecha 15 de noviembre de 2002), en virtud del cual se enuncia el derecho del paciente que acude a la asistencia sanitaria a que se deje constancia, por escrito o en el soporte técnico más adecuado, de la información obtenida en todo su proceso asistencial.

En general, puede decirse que la historia clínica contiene la información que proporciona el enfermo, los datos procedentes de la valoración clínica y exámenes complementarios elaborados o solicitados por el médico, el diagnóstico, tratamiento prescrito y comentarios de la evolución del paciente y, en ocasiones, datos proporcionados por los familiares del enfermo. Se observa, entonces, que la información asistencial es un mensaje complejo, formado por una multitud de mensajes, debido a que está referido a toda la información disponible sobre la salud del paciente.

Por tanto, en el intercambio de información suscitado dentro de la relación sanitaria no se circunscribe, únicamente, a los hechos que el paciente refiere, a la información que verbalmente o por escrito le suministra el médico o, a los datos obtenidos como resultado de los análisis y pruebas que sobre el paciente se practiquen; sino que, además, subyace el derecho de acceder al formato en el que se encuentra contenida toda clase de información relacionada con la salud de las personas.

De manera general, esta información está recogida en la historia clínica, sobre la que el paciente tiene derecho a acceder de manera directa. Es por esto que si, en ocasiones, el enfermo prefiere consultar una segunda opinión acerca de su diagnóstico, manifiesta el deseo de estudiar por su cuenta su expediente médico, de corregir sus datos de salud o, simplemente, solicita que se le haga entrega de las pruebas que sobre su cuerpo se han realizado (como radiografías, análisis clínicos, vídeos o grabaciones), éste puede y tiene el derecho de solicitar al profesional sanitario que le ha atendido o al Centro Asistencial, según sea el caso, que le sea permitido ver, obtener una copia e, incluso, que se le haga entrega material del documento o soporte cualquiera en el que se encuentre la información que solicita.

Habida cuenta de la consideración de documento inherente a la historia clínica, conviene estudiar por qué se alude a ella al hablar de derecho de acceso a los documentos contentivos de información sobre la salud de las personas, y que se encuentran en poder de la Administración Pública.

En primer lugar, la naturaleza jurídica de la historia clínica es doble, ya que, por un lado, se trata de una prestación sanitaria en virtud de lo establecido en la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad (BOE Nº 102 de fecha 29 de abril de 1986), y en el Anexo I del Real Decreto 63/1995, de 20 de enero, de Ordenación de las Prestaciones Sanitarias del Sistema Nacional de Salud (BOE núm. 222, de 16 de septiembre de 2006) y, por el otro, constituye un fichero de datos personales que debe someterse a las medidas de seguridad de nivel alto en caso de estar informatizada.

La Ley 14/1986 General de Sanidad indica en el apartado 11 del artículo 10 lo siguiente: Todos tienen los siguientes derechos con respecto a las administraciones públicas sanitarias: 11. A que quede constancia por escrito de todo su proceso. Al finalizar la estancia del usuario en una institución hospitalaria, el paciente, familiar o persona a él allegada recibirá su informe de alta.

Por su parte, el Anexo I del Real Decreto 63/1995, de 20 de enero, de Ordenación de las Prestaciones Sanitarias del Sistema Nacional de Salud, recoge la obligación de comunicar o entregar, a petición del interesado, un ejemplar de su historia clínica o determinados datos de la misma, sin perjuicio de la obligación de su conservación en el Centro Sanitario, o, en su caso, en el consultorio.

Por otro lado, la historia clínica tiene significación de documento público/semipúblico; ya que se trata de un acta de cuidados asistenciales y es una obligación legal según varias normativas (Giménez, 2003). Así, el artículo 15 de la Ley 41/2002, Básica sobre la Autonomía del Paciente, Información y Documentación Clínica, establece: "(...) Todo paciente o usuario tiene derecho a que quede constancia, por escrito o en el soporte técnico más adecuado, de la información obtenida en todos sus procesos asistenciales, realizados por el servicio de salud, tanto en el ámbito de atención primaria, como de atención especializada (...)".

Es así que la aparición de la historia clínica electrónica, y el uso cada vez más intenso de los sistemas informáticos, en el ámbito de la salud, resulta trascendente para la gestión asistencial, a pesar de la

preocupación que, eventualmente, manifiestan los pacientes y la sociedad en general, en lo que se refiere a la seguridad y protección de los historiales médicos, así tratados, y su aplicación en tanto medio de prueba en sede judicial.

La perspectiva europea, por su parte, puede apreciarse en el Informe del Grupo de Trabajo del Consejo de Europa sobre la Protección de Datos Médicos (Firmado en Estrasburgo el 14 de octubre de 1994), en el que se considera que la utilización del ordenador contribuye a una mejor prestación de los cuidados médicos, permite automatizar las técnicas, facilitando la elaboración de informes médicos, y potencia el trabajo en equipo que exige toda investigación, permitiendo el acceso rápido y selectivo a la información referida a un paciente.

Méjica (2003) cita a Álvarez Cienfuegos, al respecto, quien explica que la evolución tecnológica conduce al diseño de nuevos sistemas de información para los Centros Sanitarios que acercan la información del paciente al punto de asistencia, facilitan la integración de los servicios y, en fin, ayudan a la Dirección del Centro Asistencial en el proceso de gestión permitiendo simultáneamente ahorrar espacio y tiempo (p. 15).

En este sentido, algunos diseños informáticos, que ya están en práctica, permiten al facultativo acceder a toda información del paciente en forma instantánea, a través de un registro on line que facilita su visualización integral, sin que tengan que estar reflejados los datos en un informe en papel.

La historia es, naturalmente, única para cada paciente, y en ella pueden trabajar los médicos de distintas especialidades gracias a los llamados "filtros de visualización". De este modo, con este nuevo sistema de información clínica digitalizada se agiliza el diagnóstico y seguimiento del paciente.

Explica Méjica Méjica (2003) que las ventajas no sólo están dirigidas a los profesionales asistenciales, sino que por lo que respecta al área de gestión de pacientes, se posibilita el tratamiento fácil y cómodo de las tareas administrativas relacionadas con el proceso asistencial de los enfermos, evitando repeticiones innecesarias de captura de datos y automatizando los procesos más significativos, por ejemplo, la actualización automática de las listas de espera y la visualización en tiempo real del censo del Hospital; todo ello, desde cualquier terminal.

El área de gestión asistencial también se ve beneficiada con la historia digitalizada, en atención a que la información clínica se encuentra siempre disponible para el personal sanitario autorizado, a través de la llamada estación clínica, los cuidados de enfermería y otros módulos.

De este modo, la historia clínica electrónica admite la aplicación de toda la información generada en el Hospital, para atender a cualquier enfermo, aunque sea procedente de diferentes fuentes: equipos de electromedicina, radiólogos o de cualquier otra aplicación externa y en diversos formatos, así, textos, imágenes, voz, vídeo, etc.

En general, este tipo de historia clínica disminuye la realización de pruebas reiterativas a los pacientes como las radiografías, evita pedir los datos al paciente cada vez que éste acuda a una consulta o la existencia de varias fichas de un mismo paciente en cada Centro, con la posibilidad de que existan datos diferentes. Soluciona el problema del almacenamiento de las historias en papel, y obviamente, representa un ahorro en placas radiológicas, ineficiencias en el transporte de documentos, espacio y personal.

Por otra parte, como indica este autor es innegable que con las historias clínicas informatizadas se facilitan datos imprescindibles para evaluar costes, la calidad técnica de los profesionales, la gestión de riesgo y la satisfacción de los pacientes, entre otras.

Indudablemente, este sistema debe garantizar la protección de los datos, efectuando el tratamiento de los mismos, con total confidencialidad, asegurando que es sólo accesible a personas autorizadas mediante la correspondiente clave de acceso personal e intransferible, resultando accesible para su uso oportuno; incluso se prevé la posibilidad de acceso simultáneo y remoto de la historia clínica electrónica, y también a través de un visualizador web, a las imágenes digitalizadas que se hubieran incorporado. Todo esto, de conformidad con las medidas de seguridad pertinentes para evitar la difusión no permitida a terceros de datos carácter personal.

Interesa, en consecuencia, demostrar que el paciente tiene derecho a acceder a su historial médico, aunque legalmente no sea reconocido como titular material de su expediente. Igualmente, se precisa determinar cuántos sujetos más gozan de este derecho de acceso; tomando en cuenta que esto no siempre ha sido así, ya que el profesional sanitario perennemente ha mantenido una actitud de sigilo con la historia clínica, haciéndola, ante todo, suya. Pero, actualmente, el paciente tiene derecho de acceder de forma directa a ella, tal como lo establece la normativa básica y lo ha reproducido también la autonómica y su importancia es la que se recoge en este estudio.

Por ello conviene reproducir el artículo 18 de la Ley 41/2002, Básica sobre la Autonomía del Paciente, Información y Documentación Clínica: Derechos de acceso a la historia clínica. 1. El paciente tiene el derecho de acceso, con las reservas señaladas en el apartado 3 de este artículo, a la documentación de la historia clínica y a obtener copia de los datos que figuran en ella. Los centros sanitarios regularán el procedimiento que garantice la observancia de estos derechos. 2. El derecho de acceso del paciente a la historia clínica puede ejercerse también por representación debidamente acreditada. 3. El derecho al acceso del paciente a la documentación de la historia clínica no puede ejercitarse en perjuicio del derecho de terceras personas a la confidencialidad de los datos que constan en ella recogidos en interés terapéutico del paciente, ni en perjuicio del derecho de los profesionales participantes en su elaboración, los cuales pueden oponer al derecho de acceso la reserva de sus anotaciones subjetivas. 4. Los centros sanitarios y los facultativos de ejercicio individual sólo facilitarán el acceso a la historia clínica de los pacientes fallecidos a las personas vinculadas a él, por razones familiares o de hecho, salvo que el fallecido lo hubiese prohibido expresamente y así se acredite. En cualquier caso el acceso de un tercero a la historia clínica motivado por un riesgo para su salud se limitará a los datos pertinentes. No se facilitará información que afecte a la intimidad del fallecido ni a las anotaciones subjetivas de los profesionales, ni que perjudique a terceros.

En cuanto a la titularidad de la historia clínica, existe una doble referencia al médico y al Centro Asistencial como custodios responsables de la misma, afirmándose que el paciente tiene derecho a acceder a su historial médico, aunque, legalmente, no sea reconocido como titular material de su expediente; en todo caso; se procura la preservación de la intimidad de los datos de carácter personal que, sobre terceros, obren en aquél, y la confidencialidad de las anotaciones subjetivas del profesional que lo confecciona.

5. Regulación del derecho de acceso a los documentos administrativos sanitarios en formato electrónico según el ordenamiento jurídico español

La Constitución española presenta la peculiaridad de contemplar de un modo explícito el acceso a los documentos administrativos en su artículo 105 literal b) en los siguientes términos:

La Ley regulará: (...) b) El acceso de los ciudadanos a los archivos y registros administrativos, salvo en lo que afecte a la seguridad y defensa del Estado, la averiguación de los delitos y la intimidad de las personas (...).

El texto fundamental español no consagra de forma expresa el principio de transparencia, pero Cossido et al. (2008) afirma que algunos de los principios recogidos en sus preceptos guardan estrecha relación con la misma. Se trata, básicamente, del principio de publicidad de las normas, el de seguridad jurídica, el de responsabilidad e interdicción de la arbitrariedad de los poderes públicos (recogidos en el artículo 9.3 constitucional), o el de igualdad ante la ley (artículo 14 de la Constitución), el de objetividad y eficacia en la actuación administrativa (artículo 103.1 constitucional).

Ahora bien, la ubicación del artículo 105 fuera del Título I del texto constitucional (en este título se formulan los derechos y deberes llamados fundamentales, y sobre los que se establece las mayores garantías para su salvaguarda) ha llevado a la mayoría de la doctrina, según señala Fernández (2001: 22), a considerar que este derecho carece de la naturaleza jurídica de derecho fundamental, de modo que se trataría de un derecho constitucional más de configuración legal, como sucede con el de la protección a la salud; por ese motivo podría afirmarse que es el derecho a la información el que posibilita su salvaguarda constitucional.

Es entonces a través del derecho a la información que el derecho a la salud y el derecho de acceso a la historia clínica informatizada pueden encontrar las mayores garantías constitucionales de protección; a saber: el recurso de amparo; el recurso de Inconstitucionalidad, así como, obviamente, protección ante los tribunales ordinarios, garantizando un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad. Y es, precisamente, éste el elemento ausente en la protección efectiva de la salud y en el derecho de acceso a los documentos administrativos.

Asimismo, apunta Fernández (2001) que, al parecer, ésta es la postura implícita en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, el cual, únicamente, parece reconocer que el derecho en cuestión adquiere la naturaleza de derecho fundamental en aquellos casos en los que el acceso a la documentación es, estrictamente, instrumental para el ejercicio de determinados derechos fundamentales; principalmente, con relación al derecho a acceder, y ejercer en condiciones de igualdad, a las funciones públicas, de conformidad con el artículo 23.2 constitucional, así como el derecho a la intimidad, artículo 18.1 y 4, en su vertiente activa de derecho a la autodeterminación informativa, entre otros.

Al hilo de lo anterior se justifica, entonces, considerar al derecho de acceso a los documentos en poder de la Administración Sanitaria como instrumental para el derecho humano a la protección de la salud.

Esto, ya que, ni el derecho a la protección de la salud, ni el derecho de acceso a los documentos administrativos (que incluye el acceso a la historia clínica informatizada), encuentran mecanismos de protección constitucional tan voraces como el previsto para el derecho a la información. Esto es así, dada su ubicación en el texto constitucional, como se ha advertido antes. Y, obviamente, esta circunstancia hace del derecho a la información un pilar indispensable e insustituible para garantizar la fuerza y la eficacia de aquéllos; un instrumento para su concreción práctica.

Una vez resaltada la relevancia informativa propia del documento o, mejor, de la historia clínica informatizada, conviene retomar el estudio del específico derecho de acceso, el cual posee varios sentidos.

Fernández (2001) afirma que éste no tiene por objeto una mera actividad de suministro de información por parte de la Administración, por lo que no puede ser entendido como aquellos derechos informativos de estructura prestacional o de crédito, contemplados en determinados preceptos legales, como el previsto en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, en su artículo 35.g), relativo a los llamados derechos de los ciudadanos; e, incluso, preceptos constitucionales como el derecho a la información de los consumidores, recogido por el artículo 51.2, y que tienen, por lo general, su fundamento último en la cláusula del Estado Social.

Conviene, en este punto reproducir dichos artículos, por un lado el Artículo 35.g) LRJAP: Los ciudadanos, en sus relaciones con las Administraciones Públicas, tienen los siguientes derechos: (...) g) A obtener información y orientación acerca de los requisitos jurídicos o técnicos que las disposiciones vigentes impongan a los proyectos, actuaciones o solicitudes que se propongan realizar (...).

Y por el otro, el artículo 51 constitucional indicado: "(...) 2. Los poderes públicos promoverán la información y la educación de los consumidores y usuarios, fomentarán sus organizaciones y oirán a éstas en las cuestiones que puedan afectar a aquéllos, en los términos que la ley establezca (...)"

Por el contrario, la modalidad del derecho a la información de que se trata tiene por objeto el acceso a la información plasmada en soportes físicos de cualquier clase, de tal modo que no se trata de un acceso a la "noticia", en el sentido de producto o resultado de una actividad informativa realizada por terceros, sino de un acceso directo a la fuente de información misma, en este caso, al documento que contiene información acerca de los datos de salud del paciente aunque esta se encuentre en formato digitalizado o electrónico.

Explica Fernández (2001) que esta actividad de la Administración ante el ejercicio del derecho de acceso no consiste propiamente en una actividad prestacional sino de intermediación, y que tiene su fundamento no ya en la cláusula del Estado Social, sino en el principio democrático que reclama la publicidad de la información que obre en poder del Estado.

Siguiendo el criterio de Fernández (2001), partidario de la doctrina constitucionalista, puede decirse que tal derecho de acceder a las fuentes de información del Estado, puede y debe subsumirse en el derecho a recibir información del artículo 20.1.d) constitucional, pues este derecho "no se reduce a un simple reflejo

pasivo de la libertad de informar, como simple interés “difuso” de la colectividad a acceder a la información (...).”

Por su parte, su regulación legislativa se encuentra en la Ley 30/1992, del Procedimiento Administrativo, que regula el acceso a la información de los archivos y registros administrativos, a partir de la cual se establecen los mecanismos de acceso efectivo a esta información. Esta ley, cumpliendo el mandato contenido en el artículo 105.b) de la Constitución dio carta de naturaleza, por vez primera, a este derecho, en el ordenamiento jurídico español.

Sin embargo, el principio de publicidad encontraba, previamente, algunas disposiciones que ya lo garantizaban, al menos, por lo concerniente a algunas de sus manifestaciones.

Así, el Código Civil, en su artículo 1.5, establece la necesidad de publicar en el Boletín Oficial del Estado las normas jurídicas contenidas en los tratados internacionales, para que pudieran ser de aplicación directa en España. En idéntica situación se encuentran las sentencias del Tribunal Constitucional, las cuales adquieren el valor de cosa juzgada a partir del día siguiente a su publicación en el Boletín Oficial del Estado, de conformidad con lo establecido en el artículo 164.1 de la Constitución española.

Además, este principio de publicidad no se limita, únicamente, al ámbito normativo (artículo 9.3 constitucional). Afecta también a la actividad de las Cortes Generales, cuyas sesiones parlamentarias son públicas (artículo 80 constitucional), incluso las comisiones ordinarias pueden ser relativamente públicas, concierne, igualmente, al funcionamiento de la Administración Local y a determinadas actuaciones de los órganos jurisdiccionales, por ejemplo.

Además se puede ver que además de dicho artículo 80 constitucional lo anterior también encuentra fundamento en los artículos 63 del Reglamento del Congreso y 72 del Reglamento del Senado.

Por otro lado, es importante resaltar la base jurídica que otorga fundamento al derecho de acceso al soporte documental contentivo de la información de la Administración acerca de la salud de las personas, en cuyas manos obra tanto en formato físico, como electrónico, habida cuenta de la importancia de concretar cuáles garantías constitucionales acuden a su salvaguarda.

6. Fundamento constitucional del derecho de acceso a la historia clínica informatizada

El reconocimiento de un derecho de acceso a los documentos administrativos es una realidad, como se ha mencionado, que ya encuentra formulación a nivel comunitario y tiene, además, rango constitucional y legal en España. Sin embargo, algunas interpretaciones consideran que su fundamento legal se encuentra en preceptos constitucionales diferentes.

En este sentido, puede mencionarse, por un lado, la idea a partir de la cual es el artículo 20.1.d) constitucional el que fundamenta su existencia en el mundo jurídico, atribuyéndole un alcance mayor a la facultad de investigación del sujeto cualificado de la información, como una prerrogativa de éstos.

Lo cual, en principio, no es compatible, plenamente, con lo planteado en este estudio, pues supondría que sólo el médico y los Centros de Salud ostentarían esa facultad de investigar los archivos sanitarios de un paciente que obren en manos de la Administración. Quedaría, por tanto, fuera de la titularidad de esta facultad el sujeto universal de la información asistencial, cuyo protagonista por excelencia es el paciente, quien debe encontrarse igualmente facultado para acceder a su historial clínico, por constituir un documento más de los que la Administración tiene en su poder.

Desde otro punto de vista, Fernández (2001: 345) apunta otra posición doctrinal la cual implicaría que el derecho a recibir información constituye el “derecho del público a la noticia”, con base en la interpretación del Tribunal Constitucional relativa a la consideración de que el artículo 20.1.d) incluye dos derechos distintos, aunque íntimamente ligados, como son el derecho a comunicar y el derecho a recibir información.

Son muchos los criterios doctrinales que al respecto se han apuntado, casi todos con una misma línea de fondo, como, por ejemplo el Valenzuela (2004: 1) quien considera que “este derecho responde a la necesidad de hacer efectiva la denominada libertad de comunicación”.

Conviene indicar, en este punto, que, de dicho artículo 20.1.d) realmente se deducen tres facultades constitutivas de un único derecho (el de la información) cuales son las de recibir, investigar y difundir hechos, ideas u opiniones; todo lo cual requiere un estudio mayor de la relación sanitaria ya planteado por esta autora en el libro Medios de Comunicación, Mensajes y Derecho a la información en el capítulo relativo a El Derecho a la información en el ámbito sanitario.

El derecho a comunicar, en el sentido expuesto por el Tribunal Constitucional, también se entendería reconocido a todas las personas, aunque en la práctica, sirva sobre todo de salvaguardia a quienes hacen de la búsqueda (facultad de investigación) y difusión de la información su profesión específica; por lo que el Tribunal Constitucional considera que el derecho a recibir es, en rigor, una redundancia.

Explica Fernández (2001) que, en definitiva, para el Tribunal Constitucional, ambas posiciones jurídicas, la del informador y la del receptor de la información son las dos caras de una misma moneda, de un mismo derecho que sirve a la garantía de un interés constitucional protegido por su artículo 20.1.d), cual es la formación y la existencia de una opinión pública como institución pública fundamental (Véase STC 12/1982, 13/1985 y 159/1986).

A partir de esta jurisprudencia constitucional, dicha posición doctrinal apunta a que el derecho a recibir información que protege el mencionado artículo 20.1.d), garantizaría la posición puramente pasiva del receptor de la información que otros difunden, en consonancia con la posición de la dogmática liberal sobre el derecho a la información, entendiendo, además, que la finalidad institucional de este precepto constituye la preservación de la comunicación pública libre.

Sin embargo, Fernández (2001) considera que el artículo 20.1.d) constitucional no tutela una prestación informativa consistente en el deber de un tercero de transformarse en fuente de información para quien se la demanda. Esto supondría entender que del mismo se deriva un derecho prestacional, y, para este autor, esto significaría una inaceptable funcionalización del derecho a la información.

Si el derecho de acceso precisare para su pleno desenvolvimiento, como institución, de un cierto contenido prestacional, este autor no considera que tal contenido se encuentre garantizado por el artículo 20.1.d). Apunta Fernández que “la ausencia de una normativa sobre este aspecto no impide el ejercicio individualizado de este derecho, es decir, del derecho de acceso, pero, sin duda, resta efectividad al conjunto de la institución” (Fernández, 2001: 345).

Por este motivo, erróneamente, se ha generalizado la idea de que el ciudadano requiere para el ejercicio de tal derecho de un intermediario, que sería el profesional de la información y, como consecuencia, el derecho a recibir información es configurado como derecho del público a la noticia.

Por el contrario, Fernández (2001: 346) defiende el derecho a recibir información como “una figura más amplia que la mera garantía de recepción del pensamiento de otros. Se trataría de una configuración diversa al mero correlato pasivo o consecencial de la manifestación de pensamiento de un sujeto diverso, que limita la accesibilidad a la fuentes consistentes en una expresión o manifestación, la cual constituye, evidentemente, una tutela muy limitada, mas todo ello sin necesidad de su configuración (...) como derecho de prestación”.

Obviamente, la facultad de recepción de información atribuida al paciente va más allá, y se centra no sólo en mensajes de ideas científicas (diagnóstico), concernientes a su estado de salud, por lo que el proceso no se ciñe a la mera recepción de información por parte del médico, quien fungiría como intermediario de la misma, sino que también alcanza la facultad de recibir información sobre hechos, para lo cual no necesita, un intermediario (sujeto cualificado), sino que tiene el derecho de acceder (en el sentido de recibir descrito) a muchas de esas informaciones, directamente; siendo garante de ello, la Administración Sanitaria, con independencia del formato en que dicha información esté contenida.

Otra parte de la doctrina (autores como Defendida por Desantes y Fernández) defiende la inclusión de la facultad de investigación en el artículo 20.1.d); y en este sentido, el derecho de acceso a los documentos administrativos no sería más que una especificación de esa facultad de investigación que tiene el paciente de conocer sus datos de salud.

Indica Fernández (2001) que aunque dicha facultad no se encuentra expresamente recogida en este artículo, obviamente está implícita en él, como componente fundamental del derecho a la información, el cual tiene como titulares a la totalidad de los sujetos, sin perjuicio de que cobre un especial significado en la actividad de los profesionales de la información. De ahí que el texto constitucional haya querido garantizar especialmente este derecho mediante el reconocimiento del secreto profesional.

La sentencia del Tribunal Constitucional 30/1982 se cuida en rechazar la configuración de prerrogativas a los profesionales de los medios, reproducida por Fernández (2001: 348): “son razones técnicas y la función informativa que desempeñan los medios de comunicación, lo que les convierte en poseedores de un “derecho preferente”, pero en absoluto una posición privilegiada, (...) no por ello deben gozar de privilegio alguno en la búsqueda y obtención de la información”.

Así, por su parte, debe apreciarse que el artículo 105.b) constitucional declara, de un modo directo, la publicidad de la información contenida en los archivos y registros administrativos, de tal modo que la información plasmada en la documentación en ellos depositada debe ser considerada como información

pública y puede ser objeto inmediato del derecho a informarse libremente, del artículo 20.1d) constitucional. De ahí que pueda el paciente exigir el acceso a su historia clínica informatizada.

Por otra parte, Desantes Guanter explica que “el artículo 105.b) tiene un significado jurídico documental, en virtud del cual puede, además, entenderse la existencia de un derecho a la documentación” (Desantes, 1987: 37).

Éste es el mismo derecho a la información pero modulado por su objeto específico, es decir, la fuente de información, que debe ser siempre el documento; entendiendo por tal a la unión de “soporte” y “mensaje”, a la plasmación de un mensaje de cualquier clase que sea, en un soporte, cualquiera que sea la especie.

Para Desantes (1987), la equiparación del derecho a la documentación con el derecho a la información no se produce por mera analogía, sino que el derecho a la documentación es un derecho afín e integrante del derecho a la información, pues el derecho es sustantivamente el mismo.

De este modo, el derecho del artículo 105.b) “no sería más que la consolidación específica, con respecto a los documentos administrativos y a los mensajes en ellos contenidos, de la facultad de investigación”, una de las que componen el derecho a la información implícitamente reconocida en el artículo 20 constitucional; en virtud de la integración normativa del artículo 96 e interpretativa del artículo 10.2.

Artículo 96 constitucional: “1. Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho internacional. 2. Para la denuncia de los tratados y convenios internacionales se utilizará el mismo procedimiento previsto para su aprobación en el artículo 94”.

Artículo 10.2 constitucional: “Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

Desantes (1987) defiende que los fundamentos jurídicos del derecho a la información del artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y del artículo 20 constitucional, coinciden exactamente con los que se puedan alegar para sostener el derecho previsto en el artículo 105.b).

Para este autor, el reconocimiento del derecho del artículo 105.b) está mal situado en el texto constitucional, pues aunque su eficacia esté supeditada a un procedimiento administrativo más o menos complejo, nada tiene que ver con los párrafos a) y c) del mismo artículo, por lo que el derecho a la documentación como integrador de la genérica facultad de investigación, es aplicable directamente, tanto con respecto a los documentos administrativos, como con respecto a cualquier otro tipo de documentos que contenga información; en este caso, información sanitaria.

Artículo 105.a) constitucional: “La Ley regulará: a) La audiencia de los ciudadanos, directamente o a través de organizaciones y asociaciones reconocidas por la Ley en el procedimiento de elaboración de las disposiciones administrativas que les afecten (...)”.

Artículo 105.c) constitucional: “La Ley regulará: (...) c) El procedimiento a través del cual pueden producirse los actos administrativos, garantizando, cuando proceda, la audiencia del interesado”.

Severiano Fernández coincide, en parte, con esta interpretación de Desantes, y señala que este autor acierta al situar el derecho de acceso a los documentos administrativos dentro de la dogmática del derecho a la información e integrar ese derecho de acceso en la facultad de investigación, debido a la específica conformación del documento como información plasmada en un soporte y que “permite diferenciar estructuralmente la facultad de acceso a un documento de la facultad de recibir información, ya difundida o que debiera haberse difundido, de una fuente productora” (Fernández, 2001: 350).

Pero este autor critica esta tesis de Desantes al considerarla frágil, en atención a que se apoya, únicamente, en la integración de la facultad de investigación del artículo 20.1.d) en virtud de la interpretación del mismo conforme al artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y conforme al artículo 10.2 constitucional.

Este autor observa un error de planteamiento en esta postura, que consiste en pretender interpretar literalmente el artículo 20.1.d) en relación con el artículo 19 de la Declaración, y querer encajar en cada uno de los términos del texto constitucional las tres facultades que integran el derecho a la información en la dogmática informativa.

Por el contrario, entiende que debe partirse de la interpretación del texto constitucional, de la cual se desprende un derecho a recibir libremente información. Así, el derecho de acceso a los documentos se entendería como manifestación concreta del derecho a recibir información recogida en el artículo 20 constitucional.

En otro orden de ideas, para Villaverde (1994: 354) la noción ‘fuente de información’ comprendería todo objeto, acto o hecho idóneo para proporcionar un dato informativo, una información. De este modo, el derecho a informarse tutela, de un modo genérico, la posibilidad de desarrollar una actividad cognoscitiva, de acceso a las fuentes de información y no la pretensión de obtener una determinada noticia, como ya se ha dicho. Este derecho no se establece respecto a las noticias, sino sólo con referencia a los instrumentos que las ofrecen, es decir, las fuentes de información.

El derecho a la información es algo más. Es el derecho a acceder a un dato específico, al antecedente concreto, sin ningún tipo de intermediación, directamente, cualquiera que fuera el soporte en que éste se encontrara.

No considera este autor que el artículo 105.b) sea una mera reserva a la ley de la regulación de la posición jurídico-subjetiva del administrado frente a los archivos y registros administrativos, sino que se trata también de una posición del derecho a recibir información del artículo 20.1.d) frente al Estado.

Dado que la Ley que ordena el acceso a los archivos y registros administrativos es una ley de regulación del ejercicio del derecho constitucional a recibir información, es por lo que, para Villaverde (1994), ello implica que el legislador no puede regular discrecionalmente ese ejercicio desconociendo el contenido esencial del derecho en cuestión que, en este caso, consiste en la garantía general de acceso de esa fuente, es decir, en la garantía de publicidad.

Aplicando este argumento al derecho de acceso a la historia clínica, efectivamente, habrá de reconocerse que esta última representa una de las fuentes, si no la más importante, de producción de mensajes informativos.

En todo caso, este estudio se decanta por el criterio manifestado por Desantes, al entender este derecho como una manifestación de la facultad de investigación acerca de lo que esas fuentes pueden brindarle y que ostentan todos los sujetos de la información asistencial, en atención a la mencionada reversibilidad del fenómeno informativo y en aras de potenciar la información, que es lo que interesa concretamente, la cual crece con la documentación, se potencia con ella, y es lo que, en definitiva, debe perseguirse en la procura de la salud.

Este autor, citando a Xifra, apunta que “no sólo existe el derecho a estar informado, sino, en aras de la máxima pureza y objetividad, a sumergirse en el mismo núcleo de la información” (Desantes, 1987: 37). Esto es lo que sucede, cuando el paciente tiene acceso a su expediente clínico.

En términos similares se expresa Cousido (2011) indicando que “concebir el derecho a la información permite extenderle, sólo las excepciones anteriormente citadas y las garantías constitucionales del derecho a la información. Igualmente permite referirlo no sólo a información tratada documentalmente, sino a toda la información institucional, cualquiera que sea el soporte en que se encuentre. Y transforma la titularidad que pasa de ser ciudadana a ser universal”. (Cousido, 2011: 77).

Obviamente, la posición más generalizada que asume el paciente es pasiva, como mero receptor de la información que proporciona el profesional que lo atiende. Pero su actitud participativa, activa, en la búsqueda de información se materializa con el ejercicio del derecho de acceder a la fuente misma de la información; y en este sentido, se pretende demostrar la trascendencia de este derecho para el paciente, sus familiares y allegados, en el entendido de que a los sujetos profesional y organizado de la información sanitaria se les ha reconocido tácitamente el derecho de acceso a la historia clínica desde épocas remotas.

De allí que exista la inquietud por determinar el sistema de garantías más acorde para el que debiera considerarse un derecho humano más o, al menos, reconocerse su inherencia al genérico derecho a la información del artículo 20 constitucional y, en consecuencia, blindarlo con las garantías constitucionales que tutelan más eficazmente a los llamados derechos fundamentales.

Conclusiones

Se concibe al derecho de acceso a la información sanitaria informatizada como el derecho a acceder, directamente, al soporte que la contiene, a los documentos en poder de la Administración, en este caso, de la Administración Sanitaria, dado que documentar los episodios de salud de un paciente es una facultad de éste y constituye una obligación para el profesional sanitario que lo atiende, obligación que comparte con el Estado cuando trabaja bajo relación de dependencia con aquél.

Aunque el derecho de acceso encuentra en el ámbito del Derecho de la Información algunas manifestaciones de “acceso”, éstas no constituyen el derecho de acceso propiamente considerado; como tampoco lo representa el empleo de la palabra acceso relacionado con la garantía de igualdad para utilizar las distintas prestaciones y servicios establecidos en el Sistema Nacional de Salud, sino que está referido

al derecho de acceder al formato en que se encuentra contenida la información sanitaria, y al ejercicio de la facultad de acceso inherente al derecho a la autodeterminación informativa.

El derecho de acceso a la historia clínica halla en los postulados internacionales su formulación primera, dado que se trata de un documento que obra en manos de la Administración, en este caso, de la Administración Pública Sanitaria, siempre, claro está, que la documentación de los episodios clínicos del paciente haya sido producto de la asistencia sanitaria pública; en caso contrario, la normativa de protección de datos de carácter personal garantiza el derecho de acceso a los expedientes clínicos que obren en manos de Centros de Atención o consultorios privados. En consecuencia, El acceso a la información sanitaria informatizada constituye un derecho propio de la posición que ocupa todo individuo cuando demanda la atención de los servicios sanitarios. Así se encuentra establecido en la legislación especial sobre los derechos de información concernientes a la salud, la autonomía del paciente en la toma de decisiones sanitarias y a la documentación clínica.

Referencias

- Cousido M. et al. (2008). *La transparencia en el sector audiovisual*. Madrid: Bosh.
- Cousido M. et al. (2011). *Medios de comunicación, Mensajes y Derecho a la Información. Temas de Derecho de la Información con ejercicios para tutorías Bolonia*. Madrid: Colex.
- Desantes J. (1987). *Teoría y régimen jurídico de la documentación*. Madrid: Eudema Universidad.
- Fernández S. (2001). *El derecho de acceso a los documentos administrativos*. Madrid: Marcial Pons Librero
- Giménez. D. (2003). La historia clínica. Aspectos éticos y legales. *Revista Electrónica Geosalud*. Recuperado de <http://www.geosalud.com/malpraxis/historiaclinica.htm>
- Méjica J. (2002). *El enfermo transparente. Futuro jurídico de la historia clínica electrónica*. Madrid: Edisofer S.L.
- Valenzuela A. (2004). *El derecho de acceso a los archivos y registros administrativos*. Granada: Trébol.
- Villaverde I. (1994). *Estado democrático e información. El derecho a ser informado y la constitución española de 1978*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

NIÑ@S DIGITALES Y FAMILIAS INTERACTIVAS: NUEVAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN EL USO RESPONSABLE DE LAS TIC Y LAS REDES SOCIALES EN EL HOGAR

Beatriz Manzano-García

Universidad de Granada

Email: beatrizmg@ugr.es

1. Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todas las áreas de la vida, está originando nuevas formas de comunicar y relacionarse que están determinando el desarrollo de las relaciones humanas y familiares. En el marco de la Estrategia Europa 2020¹, se apuesta por una Sociedad Digital, donde, según Aranda y Sánchez (2011), la actividad ejercida por los menores posee un efecto notable en el modo que tienen de comunicarse, convivir, estudiar o trabajar. Ya que para ellos las TIC son herramientas básicas a través de las cuales comparten, crean o participan en cualquier momento y lugar. En la Sociedad Digital, las familias juegan un papel importante para potenciar, en los hogares, las oportunidades que Internet ofrece a los menores y minimizar sus peligros. (Sureda, Comas & Morey, 2010). Y es en este entorno donde padres y madres deben implicarse en diferentes tareas de apoyo educativo y de ocio con sus hijos/as para ayudarles a realizar las tareas escolares a través de las TIC, fomentar en ellos hábitos de lectura y facilitarles recursos para la búsqueda de información a través de Internet. (Gómez & Solís, 2011). Así como favorecer actividades educativas, lúdicas y culturales en los hogares. Además, de adaptarse a ellas y aceptarlas para disminuir la *brecha generacional* ocasionada debido a las diferencias existentes entre el uso que hacen de las tecnologías los más jóvenes y el uso que hacen de éstas sus familias. (Buckingham, 2005). Esta inclusión de las TIC está generando multitud de cambios en el contexto familiar, principalmente por la pérdida del monopolio educativo, ya que la imposibilidad

¹ Comisión Europea (2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. (Documento elaborado por la Comisión Europea en Bruselas, con fecha 03/03/2010, que incluye objetivos para alcanzar en Europa y medidas para la recuperación de la economía)

de las actuales familias por compaginar vida familiar y laboral, ha provocado un cierto abandono de su función educadora y socializadora. Ante esta situación Álvarez y Berástegui (2006) proponen un cambio con el fin de que las familias colaboren en la educación de los jóvenes, sobre todo en relación al uso responsable de las TIC, y mantengan una actitud positiva frente a ellas, para favorecer su inclusión en el contexto familiar. Por tanto, se hace cada vez más necesario analizar cómo está afectando a las familias esta nueva situación, cómo se están adaptando al uso de las TIC, de qué manera se están viendo /o beneficiados y sobre todo qué nuevas necesidades se están generando.

Este trabajo se apoya en la normativa vigente que, por una parte, apuesta por la Sociedad Digital y la importancia de las TIC como herramientas básicas para el desarrollo de los menores; y por otra parte, atiende a la protección de los menores frente al uso de Internet. Como son el II PENIA (2013-2016)² que se plantea como uno de sus objetivos impulsar los derechos y protección de la infancia con relación a los medios de comunicación y otras tecnologías de la información de forma segura. Y la LOMCE (2013)³, que en su preámbulo, apuesta por el uso responsable y ordenado de las TIC. Considerando a las tecnologías como herramientas clave en la formación y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida.

2. Marco teórico

2.1. Hacia un nuevo concepto de familias interactivas.

Las actuales generaciones nacen y crecen en un entorno donde las TIC ofrecen amplias posibilidades de uso y gracias a su plasticidad y apertura mental, aprenden a utilizarlas de manera rápida, de forma que las interiorizan en su vida cotidiana de manera natural. Son los denominados *niñ@s digitales*, haciendo referencia a un cambio generacional, al surgimiento de nuevas generaciones, que han nacido y/o desarrollado en el contexto una sociedad digital caracterizada por el uso de las TIC.

Según afirman García y Bringué (2007) en la gran mayoría de los actuales hogares, los hijos/as poseen más conocimientos tecnológicos que sus padres y madres. Este hecho, que se repite de manera tan frecuente que hasta parece algo habitual, es lo que está ocasionando un cambio radical en los modos de actuar, relacionarse, comerciar, producir o incluso consumir las TIC. Para estas nuevas generaciones, no resultan tan novedosas, ya que han nacido y/o crecido en un entorno digital donde las tecnologías están totalmente integradas en su día a día. Esto explica por qué, para poner en funcionamiento cualquier dispositivo tecnológico, niño/as y

² *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016*: Elaborado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y aprobado por el Consejo de Ministros con fecha (05/04/2013). Disponible en: http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf

³ *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. (BOE, num. 295, de 10 de diciembre de 2013, Sec. I, p.97865)

jóvenes se ponen a manejarlo enseguida; mientras sus padres y madres deben leerse previamente el manual de instrucciones. Esto es debido a que, mientras para los primeros, su uso y manejo es algo natural, para los segundos no resulta tan natural y deben aprender y sobre todo deben adaptarse a ellas e integrarlas en sus tareas cotidianas. Según estos argumentos, podría parecer que los menores aventajan a sus padres y madres en relación al uso de las tecnologías. Sin embargo, la ventaja tecnológica de los hijos/as nunca superará a la ventaja educativa de sus padres y madres con una sólida formación y poniendo en práctica los métodos adecuados para favorecer una educación responsable sobre el uso de las TIC en los menores. (García y Bringué, 2007). La consecución de este propósito es posible gracias a la constitución de lo que estos autores denominan la familia interactiva. Un nuevo modelo familiar que comunica con el resto y que establece espacios y tiempos comunes donde crecer, desarrollarse y formarse juntos. Y hace referencia al hecho de que todos y cada uno de los miembros de las actuales familias comparten la experiencia del uso de las TIC y redes sociales a través de los diferentes recursos lúdico-educativos, de ocio y tiempo libre que ofrecen Internet y las redes sociales. En las familias interactivas padres y madres valoran el potencial que tienen cada uno de los dispositivos tecnológicos para la educación y la diversión e intentan familiarizarse con la nueva cultura de aprendizaje en la actual Sociedad Digital.

Por tanto, se ha producido una evolución desde las familias tradicionales a las familias interactivas, lo que está conllevando una serie de cambios, algunos de ellos vienen dados por el hecho de que hasta ahora en la mayoría de casos, las familias debatían y se comunicaban mientras veían las noticias en la televisión, pero con frecuencia la comunicación y el intercambio de información solía ser unidireccional y normalmente del padre o de la madre hacia el hijo/a, dependiendo del nivel cultural y de la edad de unos y de otros. Sin embargo, con la llegada de las TIC, la comunicación y el intercambio de información, puede establecerse de manera bidireccional. Es decir, en los hogares actuales, los niños@s digitales tienen la oportunidad de enseñar a padres y madres el uso de las tecnologías, su instalación y funcionamiento, desde un punto de vista más tecnológico; mientras que padres y madres pueden aportarles sus conocimientos y experiencias para debatir ciertos contenidos de algunas *web*, o para seleccionar recursos digitales adecuados, o para advertir de ciertos peligros que existen en Internet y que en la mayoría de casos los menores desconocen. Se trata así de aprovechar todo el potencial que ofrecen las TIC y las redes sociales para favorecer la educación de los menores en relación a su uso responsable, adoptando una actitud abierta y flexible a los cambios y a la posibilidad de que tanto los menores como las familias aprendan unos de otros.

2.2. Usos habituales de las TIC en la vida familiar

Las TIC ofrecen nuevas formas de interacción social culminando el proceso histórico de pérdida de importancia de la cercanía física como determinante de la sociabilidad. (Castells, 2003). Con el desarrollo del individualismo, las relaciones con las personas del entorno más próximo son menos frecuentes frente al aumento de las relaciones establecidas a través de Internet y las redes sociales. Este hecho demuestra que las tecnologías también pueden suponer un deterioro de las relaciones familiares y de las comunicaciones sociales. Resultando idóneas, al mismo tiempo, para satisfacer necesidades familiares como por ejemplo navegar por Internet para buscar información, realizar trámites administrativos o actividades lúdicas y de ocio o tiempo libre. En este sentido, las TIC están facilitando a las familias entornos cada vez más integrados en los que la accesibilidad a la información es cada vez mayor. (Martí et al., 2006). Aunque su uso en los hogares, está ocasionando, según Beltrán y Pérez (2000), dos tipos de conflictos. Unos ocasionados por los intereses generados cuando las acciones de una persona que intenta conseguir sus propios objetivos interfieren en las de otra persona que tiene el mismo propósito. Este caso suele presentarse previamente a la incorporación de Internet en el hogar. Y otros de carácter evolutivo causantes de las diferencias en la capacidad de uso y manejo de las TIC entre padres y madres e hijos/as. Todo ello quiere decir que la presencia de las tecnologías en los hogares se está convirtiendo en un elemento distintivo entre los miembros de una misma familia. Esto es lo que se conoce como *brecha generacional* o *brecha digital* definida por la OCDE⁴ como la distancia existente entre individuos, áreas residenciales, áreas de negocios y geográficas en los diferentes niveles socio-económicos en relación a sus oportunidades para acceder a las TIC, Internet y a la comunicación. Diferencias que se refieren a la manera que tanto adultos como menores tienen de acercarse a estas tecnologías; ya que mientras los primeros utilizan un proceso de aprendizaje formal y consciente, los segundos utilizan un proceso natural y apoyado en actuaciones de ensayo-error. Lo que conlleva que estos últimos consigan un acercamiento directo e inmediato a las frente a los adultos (Martí et al., 2006).

De acuerdo con Marín y García (2006), en esta nueva situación, el papel de las familias ha de centrarse en favorecer y potenciar en los menores una actitud crítica frente a la información que reside en Internet; y establecer normas de uso para evitar la sobreexposición de los menores a los contenidos inadecuados para su edad, pero siempre desde el diálogo y el análisis tal y como establecen Cabero y Romero (2001).

En la actualidad, las TIC están ofreciendo nuevas posibilidades de uso, y no solo como herramientas para el trabajo en las aulas, sino como herramientas para la interacción y la comunicación social y familiar.

⁴ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

2.3. La ampliación de las interacciones sociofamiliares a través de las redes sociales

En la actualidad, Internet y las redes sociales constituyen un espacio de comunicación y de interacción social que supera todas las barreras espacio-temporales. Según Pérez (2011: 83), *“estamos siendo partícipes de una de las grandes transformaciones culturales de la humanidad”*, ya que nos permiten establecer y mantener relaciones con otras personas a través de mensajes, *blog*, foros, *chat*, a cualquier hora y en cualquier lugar. Por lo que las relaciones familiares, y la comunicación e interacción entre sus miembros se están viendo enriquecidas por su uso, sobre todo en aquellos casos en los que existe una separación de índole geográfica y/o físico entre ellos. Además, nos permiten interactuar y comunicarnos con un grupo de personas que forman parte de nuestra red social a la que pertenecen familiares, amigos, conocidos, y en ocasiones desconocidos o personas con las que solo nos relacionamos a través de ellas. Sin embargo, según Bernete (2004) este tipo de relaciones pueden llegar a ser tan inestables y móviles, como los dispositivos a través de los cuales se interacciona. Sin embargo, un uso inadecuado o irresponsable de las mismas, puede traer como consecuencia un efecto negativo, sobre todo para los menores. Pudiéndose dar el caso de que el uso y la disponibilidad de las tecnologías y las redes sociales hagan posible un incremento de la necesidad de estar conectado, asegurando la estabilidad de la estructura grupal.

Por último, según Cobo y Moravec (2011) TIC y redes sociales están desempeñando una función muy importante para la interacción social, ya que no solo están afianzando los lazos de unión de amistad y de relación entre personas conocidas, sino que además, están favoreciendo la relación con personas desconocidas que se unen en torno a intereses y valores comunes. Además constituyen medios atractivos para los más jóvenes y nuevas formas de expresión y de creatividad a través de actividades destinadas a la cultura, el ocio y el tiempo libre. Estas redes forman parte de un fenómeno extendido a lo largo de los últimos años que ha supuesto toda una revolución social, favoreciendo el establecimiento de la comunicación entre personas situadas en diferentes partes del mundo. Pero su importancia real como herramientas de comunicación radica en que están congregando a las personas para jugar, discutir ideas, compartir información y relacionarse en todos los ámbitos y contextos.

2.4. Internet, redes sociales y menores: riesgos de uso

Son varios los estudios realizados, como el de (Expósito y Manzano, 2010, 2013; y Manzano, 2012), que demuestran que el uso adecuado y responsable de las TIC como herramientas educativas, especialmente en contextos escolares, pueden contribuir a la mejora del

rendimiento académico y de la motivación en los más jóvenes. Sin embargo, pese a las amplias posibilidades que ofrece Internet y las redes sociales para contribuir a una mejor satisfacción de las necesidades y al desarrollo personal, su uso también conlleva riesgos, especialmente para los más jóvenes. Marqués⁵ (2013) los relaciona en función de las siguientes cinco categorías.

Figura 1. Riesgos relacionados con el uso de Internet por parte de los menores⁶.

Riesgos relacionados con la información	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a información poco fiable y falsa. • Dispersión y pérdida de tiempo. • Acceso a información inapropiada, peligrosa o inmoral.
Riesgos relacionados con la comunicación interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Bloqueo del email. • Recepción de mensajes inofensivos o spam. • Pérdida de la intimidad. • Malas compañías. • Actos ilegales.
Riesgos relacionados con el funcionamiento de Internet	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso lento. • Virus. • Espionajes.
Riesgos relacionados con las adicciones	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información inapropiada. • Frecuentar entornos sociales. • Compras compulsivas. • Ludopatías.
Riesgos relacionados con actividades con repercusión económica	<ul style="list-style-type: none"> • Estafas y/o robos. • Compras inducidas por publicidad abusiva o sin autorización paterna/materna. • Actuaciones delictivas por violación de la propiedad intelectual. • Realización de negocios ilegales. • Gastos telefónicos desorbitados.

Fuente: Marqués (2013)

Según este autor, los menores están expuestos a numerosos riesgos cuando hacen uso de las TIC e Internet, que pueden tener consecuencias graves tanto para ellos como para sus familias, como el hecho de sufrir su robo de identidad, ser víctima de fraudes o robos, cometer actos ilegales, sufrir los efectos de la adicción a su uso, encontrar información inadecuada, frecuentar web inapropiadas a su edad, o ponerse en contacto con personas de mala influencia. Esto demuestra que frente a Internet, los menores se muestran vulnerables. Por

⁵ Se puede consultar, de manera detallada y explicada, esta relación de posibles riesgos en la web: <http://www.peremarques.net/habilweb2.htm>

tanto, dentro de la actual Sociedad Digital en la que vivimos, donde los niñ@s digitales nacen y crecen en un entorno digital, dentro de familias interactivas y hogares tecnológicamente equipados, ha de existir una conciencia social y ético-moral hacia el uso responsable de Internet por parte de la población adulta. En esta misma línea Wilson et al., (2011) señalan que los niños y los jóvenes son vulnerables frente al uso de Internet y que existen riesgos y amenazas que se entrecruzan en su desarrollo, a menudo en paralelo a las que ya existen en el mundo off-line. Y añaden que la mejor manera de ayudarles es educándoles sobre cómo evitar o controlar los riesgos de Internet.

Por otra parte, otros autores como Echeburúa y Corral (2010) coinciden con Marqués (2013) en considerar como riesgos la adicción al uso de las tecnologías, o como ellos la denominan: *ciberadicción*. Entendiéndola como el acceso a contenidos inapropiados, el acoso o pérdida de intimidad. Según ellos, existe además el riesgo en ellos de crear una identidad ficticia, potenciada por un factor de engaño con origen en uno mismo y alimentado por el logro de un deseo o fantasía. En estos casos el menor sufre una dependencia emocional hacia el uso de las tecnologías que se hace evidente a través de comportamientos automáticos, emocionalmente activados y con bajo control cognitivo sobre ensayos de acierto-error en los procesos de toma de decisiones. Como consecuencia, un abuso o mal uso pueden llevar al menor al aislamiento social, a un pobre rendimiento académico, a trastornos de conductas, al sedentarismo y a la adopción de hábitos en perjuicio de la propia salud. Estos argumentos coinciden con Aguiar⁷ (2004) quien afirma que un uso inadecuado o irresponsable de las TIC puede llevar al menor al aislamiento, a la adicción, al desinformación o confusión, al acceso a información indeseable o a publicidad hostil, a la pérdida de privacidad o a navegaciones por Internet infructuosas.

Por último, Young (1998) establece una serie de señales de alarma que tanto educadores como padres y madres han de tener en cuenta como la privación de sueño; descuidar el contacto sociofamiliar; pensar en Internet de manera constante; sentirse irritado o malhumorado cuando hay un fallo en la conexión; pérdida de la noción del tiempo; mentir o sentir euforia o activación anómalas cuando el menor se enfrenta a las tecnologías. Para prevenir estos riesgos, Sureda, Comas y Morey (2010) proponen la aplicación de determinadas estrategias de prevención por parte de educadores, padres y madres como limitar el uso de internet, fomentar las relaciones interpersonales en el entorno social, potenciar otras aficiones y compartirlas con los menores o estimular la comunicación y el diálogo con ellos. En esta misma línea, Ramón-Cortés (2010), proponen la adaptación de la legislación, conseguir que los elementos estructurales adecuados para una navegación segura, concienciar a las personas de la importancia del uso seguro de Internet, la alfabetización de los menores en relación al uso de las TIC y fomentar el control y el conocimiento en padres y madres acerca del uso que sus hijos/as hacen de Internet.

⁷ La autora establece en su artículo una serie de recomendaciones acerca de los riesgos que conlleva la navegación poco segura de Internet, donde además aporta la relación de los I-derechos propuestos por la UNESCO en 2004 acerca de los derechos establecidos en relación al uso de Internet y las redes sociales.

2.5. El uso responsable de las TIC y las redes sociales en el ámbito familiar

TIC y redes sociales ofrecen a las familias usos muy diversos, según Bernete (2004), las relaciones familiares se ven afectadas en función del uso y consumo que se haga de ellas en el hogar. La familia como agente de socialización primaria, tiene un papel clave en la introducción de los más jóvenes en las tecnologías y en la regulación de su uso. Estos usos conllevan cambios importantes en las actividades humanas, que varían según el contexto. Algunos de los cambios acontecidos en este contexto, según Pozo y Monereo (2008), tienen explicación en relación a los procesos de socialización. Debido a que las etapas vitales actuales son más flexibles e imprevisibles y las instituciones consideradas básicas como es el caso de la familia, han variado en aspectos como su modalidad o composición. Al mismo tiempo, la influencia educativa que ejercía el núcleo familiar se ha desplazado, actualmente, hacia la escuela y sobre todo hacia las TIC y las redes sociales. Sin embargo, a pesar de que su uso permite establecer relaciones de comunicación, es importante que las familias tomen conciencia de que el acceso a Internet por parte de los menores entraña una serie de peligros, principalmente originados por la gran cantidad de contenidos y materiales inadecuados al que pueden tener acceso y porque un uso excesivo de estas tecnologías puede traer consecuencias negativas para ellos, como la posibilidad de desarrollar una adicción; así como la falta de dedicación, tiempo o interés hacia otras actividades o incluso hacia las relaciones familiares. Por todo ello, se considera importante que las familias establezcan normas que limiten el uso de Internet mediante una educación adecuada lo que requiere una formación en relación a aspectos tecnológicos y pedagógicos en relación al uso de las TIC en el hogar. (Manzano, 2012).

En realidad, frente al uso y disfrute de los beneficios que las TIC y las redes sociales pueden reportar al desarrollo de los menores y a la ampliación de las interacciones familiares, ninguna de las actitudes mencionadas resulta adecuada. Ya que si el principal propósito es conseguir *navegantes inteligentes*, tal y como señalan García y Bringué (2007), será necesario adaptar su uso a las características, necesidades e intereses que presenten los errores, graduando el nivel de control en función de su nivel de conocimientos. Para alcanzar dicho propósito es fundamental elaborar un plan formativo en las familias para el uso de las TIC en los hogares, que atienda a importantes aspectos como qué metas y qué objetivos se pretenden alcanzar, ya que las Tecnologías por sí solas no tienen capacidad suficiente para aportar por sí mismas tales aspectos. Con ello se pretende conseguir una ayuda de mayor calidad a los menores. También saber cómo se pretende alcanzar tales objetivos y tales metas, así como los espacios y tiempos se van a destinar a su uso para favorecer las relaciones familiares. En este sentido no se trata de abandonar prácticas y/o tareas anteriores, sino se trata de enriquecerlas. Es decir, el objetivo es buscar espacios y tiempos comunes para favorecer la realización de tareas de tipo lúdico, educativo, de ocio y tiempo libre en los hogares. Y como forma de establecer,

ampliar y mantener nuevas formas de comunicación e interacción en el contexto familiar.

Por tanto, favorecer el uso responsable y adecuado de las TIC y las redes sociales supone combinar unos principios educativos sólidos, conocer las necesidades, características e intereses personales de los hijos y poseer unos conocimientos adecuados y suficientes en torno al uso de las mismas.

3. Aspectos metodológicos.

3.1. Objetivos

El principal objetivo de este trabajo es detectar nuevas necesidades educativas en el uso responsable de Internet y las redes sociales en las familias, como consecuencia de la evolución tecnológica producida en los hogares españoles en los últimos siete años. Para su consecución se propone la discusión de datos y el análisis de contenido, acerca los resultados obtenidos por el estudio realizado por el INE⁸ (2007,2014) en relación al equipamiento y usos de las TIC en los hogares españoles.

3.2. Discusión:

3.2.1. En relación al equipamiento de las viviendas españolas:

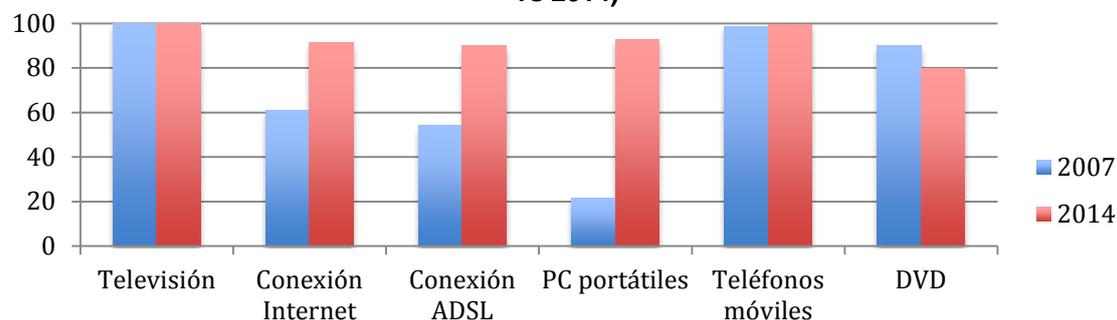
Según los resultados obtenidos por el INE (2014)⁹, el 99.7% de los hogares formados por cuatro miembros están equipadas con televisión; el 91.3% de ellos posee Internet. El 90% cuentan con conexión ADSL. El 92.5% de las familias tienen dispositivos móviles (ordenadores, *tablets* o *netbooks*); el 99.5% teléfonos móviles; y en el 79.8%, tienen aparatos DVD. Mientras que, según el INE (2007) el 99.8% de los hogares formados por cuatro miembros estaban equipados con televisión; el 61.1% contaba con conexión a Internet, en el 54.4% de los casos con conexión ADSL. Además, el 21.6% de las viviendas estaban equipadas con ordenadores portátiles; el 4% tenía otro tipo de dispositivos móviles como PDA o *Pocket PC*. El 98.5%, de las familias usaban teléfonos móviles; y el 90.2% de los hogares estaban equipados con aparatos de DVD. Tal y como se representa en el Gráfico 1.

⁸ Instituto Nacional de Estadística.

⁹ "Encuesta sobre equipamiento y uso de las tecnologías de la información y comunicación en los hogares españoles de 2014" (INE, 2014) Disponible en:

http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450/base_2011/a2014/&file=pcaxis

Gráfico 1. Datos estadísticos en relación al equipamiento de los hogares españoles (2007 vs 2014)



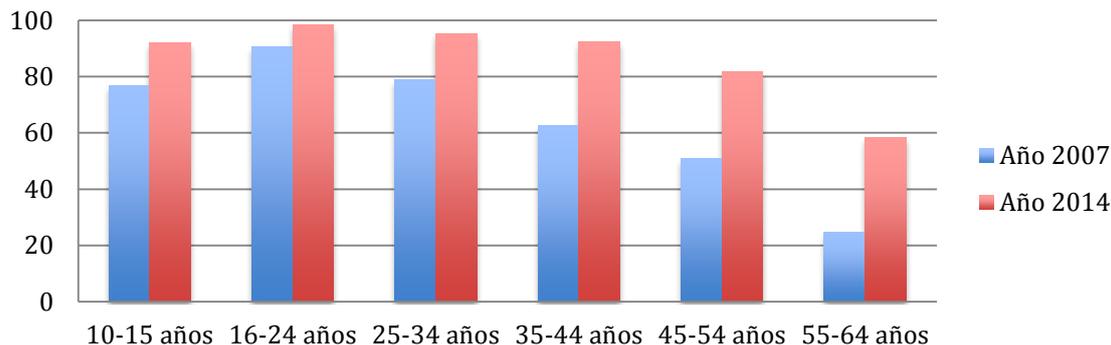
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, ha habido una evolución durante los últimos siete años en relación al equipamiento en TIC de las viviendas españolas; y en concreto en la conexión de Internet, el ADSL y los ordenadores portátiles. Siendo menor la diferencia en cuanto a los teléfonos móviles y la televisión. Lo que puede significar que estos dispositivos fueron de las primeras adquisiciones tecnológicas por parte de las familias españolas.

3.2.2. En relación al uso de las TIC:

En relación al uso de las TIC e Internet por parte de los menores y las familias españolas, en el año 2014, el 92% de los menores entre 10 y 15 años, así como el 98.5% de los jóvenes comprendidos entre los 16 y los 24 años hacen uso habitual de Internet; el 95.4% de los jóvenes entre 25 y 34 años; el 92.3% de los adultos entre 35 y 44 años; el 50.8% de los adultos entre 45 y 54 años. Y finalmente el 58.4% de los adultos, entre 55-64 años. Mientras que en el 2007, el 76.9% de los menores entre 10 y 15 años hacían un uso habitual de Internet, así como el 90.7% de los jóvenes entre 16 y 24 años; el 78.9% de los jóvenes entre 25 y 34 años; el 62.5% de los adultos entre 35 y 44 años; el 50.8% de los adultos entre 45 y 54 años. Y finalmente el 24.6% de los adultos entre 55-64 años.

Gráfico 2. Uso habitual de Internet por parte de menores y adultos (2007 vs 2014)

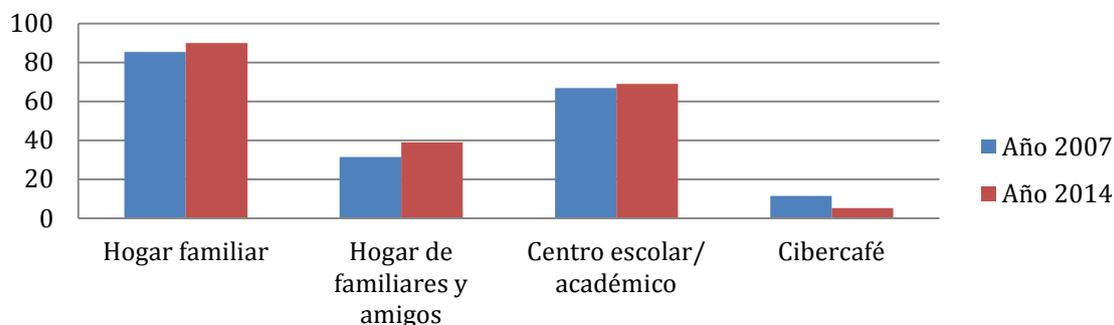


Fuente: Elaboración propia

Según este gráfico, los jóvenes entre 16 y 24 años hacen mayor uso de Internet, seguidos de los jóvenes entre 25 y 34 años y los de 35 a 44 años, en 2007 y en 2014. Se observa una evolución en el uso en todos ellos con respecto a años pasados. Siendo los adultos con edades comprendidas entre 55 y 64 años, son los que menos uso hacen de Internet. Sin embargo, se ha producido un aumento en el uso de Internet por parte de todos ellos en los últimos siete años.

En cuanto a los lugares preferidos para el uso de las TIC, cabe destacar que en el año 2007, el 85.4% de los menores con edades comprendidas entre 10 y 15 años hacían uso de Internet en el hogar familiar; el 31.5% accedían en casa de familiares y amigos; el 66.9% desde algún centro escolar o académico y el 11.5% elegía los cibercafé para navegar. Sin embargo, en 2014, el 89.8% de los menores acceden a Internet desde sus hogares; el 38.9% desde las viviendas de familiares y amigos; el 68.9% desde algún centro escolar o académico y el 5.2% desde un cibercafé. Estos datos quedan representados en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Lugares donde los menores entre 10 y 15 años usan las TIC

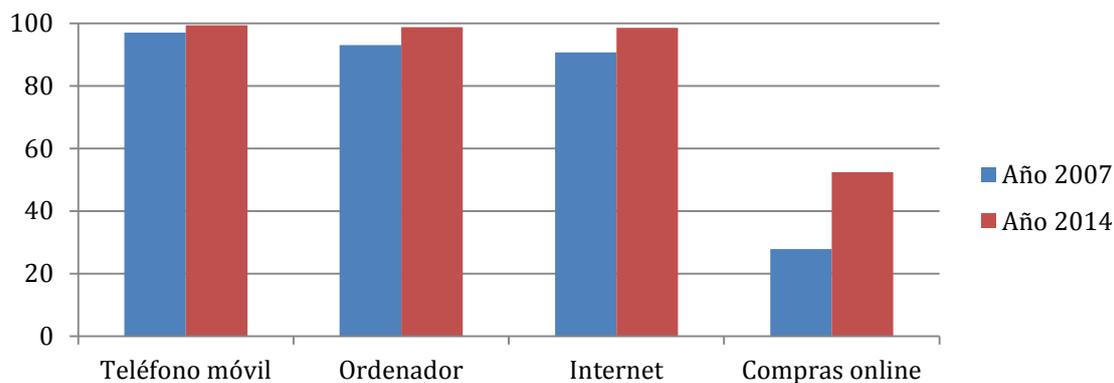


Fuente: Elaboración propia.

Tal y como muestra el gráfico, el lugar elegido por los menores para usar las TIC es el hogar familiar, seguido del centro escolar o académico, el hogar de familiares y amigos y por último, los cibercafés. En este último caso, se observa una regresión en cuanto al uso de las TIC en estos lugares. Es decir, según datos del INE (2007) en este año los menores acudían a los cibercafés para conectarse a Internet y usar el ordenador con mayor frecuencia que en 2014. Esto puede deberse a la evolución producida en los hogares españoles en relación al equipamiento TIC y representada en el gráfico 1, donde se ha pasado del 61.1% de hogares con conexión a Internet, en 2007 al 91.3% en 2014. A estos datos se añaden los resultados obtenidos por Sureda, Comas y Mercé (2010), acerca del acceso a Internet de los menores, el 29.3 % de los menores entre 6 y 14 años, así como el 46.8 % de los menores con edades comprendidas entre 15 y 16 años, preferían navegar desde su propia habitación. Es decir, en estos últimos siete años se ha aumentado el número de viviendas conectadas a la Red, y con ello la posibilidad de que los menores puedan acceder a ella desde la vivienda familiar sin tener que acudir a otros lugares.

Siguiendo con los resultados obtenidos por el INE, en 2007, el 97% de los jóvenes entre 16 y 24 años usaban el móvil habitualmente; el 93% habían usado al menos una vez un ordenador. El 90.7% habían accedido a Internet al menos una vez y el 27.8% reconocieron haber comprado alguna vez *online*. Según datos del 2014, el 99.4% de estos jóvenes hacen un uso habitual del móvil; el 98.7% utilizan el ordenador. El 98.5% acceden a Internet y finalmente, el 52.4% reconocen haber realizado compras online.

Gráfico 4. Usos de las TIC por parte de los jóvenes de 16 y 24 años (2007 vs. 2014)



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 4, se observa cómo un alto porcentaje de jóvenes entre 16 y 24 años que hacen uso habitual del teléfono móvil, del ordenador y de Internet. En el caso de las compras *online*, habría que decir que a pesar del aumento de su uso en los últimos siete años, aún es bajo el porcentaje de jóvenes que adquieren productos a través de Internet. Esto puede deberse a la prohibición en el caso de los menores, y la falta de confianza en la Red para ese fin en el caso

de los adultos. También puede deberse a la falta de información o formación para el uso adecuado y seguro de Internet.

3.2.3. En relación al control parental del uso de las TIC e Internet:

En relación al control parental del uso de Internet, según el INE (2007), en el 82.3% de los hogares españoles se llevaba a cabo un control del acceso a Internet de los menores a determinados contenidos o web. En el 86.4% de esos hogares mediante el establecimiento de un límite de horarios y la restricción a determinadas web. Y en el 45.2% de los hogares a través del uso de herramientas o software de filtrado. Resulta curioso comprobar que el reciente estudio realizado por el INE en 2014, no recoge datos acerca de esta categoría. Sin embargo, según datos recogidos por INTECO (2013)¹⁰, tan sólo el 17,7% de las familias adoptan medidas educativas para favorecer un uso seguro y responsable de las TIC en los menores. Señalando que el 5.4% advierten a sus hijos/as acerca de los posibles riesgos que supone un uso inadecuado de las TIC. El 4.4% dedican su tiempo a dialogar con sus hijos. El 2.3% de los padres y las madres advierten a sus hijos acerca de las descargas ilegales a través de la Red. El 2% dicen a sus hijos/as que tengan más cuidado con el uso que hacen de las TIC e Internet. El 1.3% prestan ayuda a los menores. Y tan solo el 0.2% de ellos les dicen que dediquen su tiempo a realizar otras actividades.

4. Resultados y conclusiones:

En este apartado se plantean las conclusiones en relación al objetivo planteado: *Detectar nuevas necesidades educativas en el uso responsable de Internet y las redes sociales en las familias, como consecuencia de la evolución tecnológica producida en los hogares españoles en los últimos siete años.*

Se ha llevado a cabo una comparación de los resultados obtenidos por el INE en los años 2007 y 2014. A partir de la cual se ha obtenido las siguientes conclusiones:

En *primer lugar*, en relación al equipamiento de las viviendas españolas, según datos del INE (2007,2014) en los últimos siete años se ha incrementado el número de conexiones a Internet y ADSL en los hogares, así como el uso de ordenadores portátiles en las familias. (Consultar gráfico 1). *Segundo*, en cuanto al uso de las TIC, los menores con edades comprendidas entre 16 y 24 años son los que hacen un mayor uso de Internet. Produciéndose un aumento, en los últimos años, en el número de personas que accede a la Red en todas las edades. (Consultar

gráfico 2). Además, estos jóvenes, hacen un uso habitual de las TIC y en concreto del teléfono móvil. (Consultar gráfico 4). Y *tercero*, en relación al control parental, en el año 2007, un elevado número de familias españolas (82.3% de los casos) llevaron a cabo medidas de restricción en el acceso a Internet. Sin embargo, posteriormente, según datos recogidos por INTECO (2013), tan solo el 17.7% de las familias españolas adoptaron medidas educativas para favorecer el uso seguro y responsable de las TIC en los menores.

Según estos resultados se puede afirmar que como consecuencia de los cambios tecnológicos producidos en los hogares españoles, a lo largo de los últimos siete años, el uso de TIC, Internet y redes sociales en los hogares es una realidad que va en aumento, sobre todo en el caso de los niños digitales. Lo que puede estar provocando el establecimiento de nuevas necesidades educativas en las familias en relación al uso responsable y adecuado de las TIC y las redes sociales, con el fin de favorecer la realización de tareas educativas, de comunicación e interacción social, así como de ocio y tiempo libre para el disfrute en el contexto familiar sin riesgos para ninguno de sus miembros. Estos resultados coinciden con otros estudios como el realizado por Expósito y Manzano (2013) que también han detectado necesidades formativas generales y pedagógico-tecnológicas en el alumnado de primaria y sus familias, en relación al uso de las TIC.

Las redes sociales son aceptadas como recursos culturales, herramientas básicas para la socialización que aportan importantes habilidades y competencias sociales. (Aranda y Sánchez, 2011). Sin embargo, se considera necesario que padres y madres sean responsables del uso que hacen los menores de ellas y de Internet, enfocándose en el derecho de los menores a beneficiarse de las posibilidades que ofrecen. Puesto que nos enfrentamos a la realidad de que cada vez se inician antes los menores en su uso, dándose la circunstancia de que aquellos que más frecuentan dichas redes son a su vez los que más vulnerables se muestran frente a Internet. Por tanto, partiendo de la premisa que la clave está en la educación y no tanto la prohibición o el control autoritario, con el objetivo de fomentar actitudes críticas, es necesario y urgente transmitirles herramientas necesarias para navegar por Internet con seguridad, mediante actividades que favorezcan además el desarrollo de las competencias básicas para el uso y dominio de las tecnologías, la autonomía e iniciativa personal. Para lo cual es necesario también que padres y madres reciban la adecuada formación en aspectos techno-pedagógicos para favorecer el uso responsable de las TIC, Internet y redes sociales en sus hogares como herramientas potenciales para favorecer las relaciones, el aprendizaje, la comunicación y la interacción socio-familiar.

5. Referencias

- Aguiar, M^a.V. (2004). Internet en casa: naveguemos seguros. *Aula Abierta*, 84, 147-154.
- Álvarez, A. y Berástegui, L. (2006). *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Aranda, D. y Sánchez, J. (2011). Desmontando tópicos: jóvenes, redes sociales y videojuegos. En Martínez, E. y Marta, C. (coords.) (2011). *Jóvenes interactivos. Nuevos modos de comunicarse*. La Coruña: Netbiblo.
- Bernete, F. (2004). Necesidades y usos de las TIC por parte de jóvenes y adultos urbanos. En Lorente, S., Bernete, F. y Becerril, D. (2004). *Jóvenes, relaciones familiares y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Lerko Print.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Cabero, J. y Romero, R. (2001). Violencia, juventud y medios de comunicación. *Comunicar*, 9(17), pp. 126-132.
- Castells, M. (2003). La dimensión cultural de Internet. *Revista Andalucía Educativa*, (36).
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm (Consultado 27/02/2015).
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en los jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 2(10), 91-96.
- Expósito, J. y Manzano, B. (2010). Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje, en Educación Primaria, a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías. *TESI*, 11(1), 330-351
- García, F. y Bringué, J. (2007). *Educar hij@s interactiv@s*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Gómez, M. y Solís, I. (2011). *Ser padres en un mundo digital*. Madrid: Anaya.
- INE (2007). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450&file=inebase> (Consultado 20/02/2015)

- INE (2014). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450&file=inebase> (Consultado 20/02/2015).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. (BOE, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).
- López, P. y Solano, I. (2011). Interacción social y comunicación entre jóvenes. En Martínez, F. y Solano, I. (coord.) (2011). *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*. Alcoy: Marfil.
- Manzano, B. (2012). *Escuela TIC 2.0: Aprendizaje del alumnado de Primaria en su contexto educativo y sociofamiliar*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marín, V. y García, M. (2006). La familia e Internet, ¿un matrimonio de conveniencia? *EDUTEC*, 21. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec21/vmarin.html> (Consultado 18/02/2015)
- Marqués, P. (2013). Los riesgos de Internet. Consejos para su uso seguro. Habilidades necesarias para utilizar Internet: <http://www.peremarques.net/habilweb2.htm> (Consultado 15/02/2015)
- Martí, F., Mañas, E., y Cuadrado, J.R. (2006). El impacto de las TIC en las formas de consumo familiar. Recuperado de: http://www.minetur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/360/1P61-75_%20Ei%20360-8.pdf (Consultado 28/02/2015)
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, (2013). *II Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia 2013-2016*. Madrid. Recuperado de: http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf (Consultado 28/02/2015).
- OCDE (2005). *Annual Report (45th Anniversary)*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/newsroom/34711139.pdf> (Consultado 20/02/2015)
- OCDE (2008). *Annual Report*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/newsroom/40556222.pdf> (Consultado 22/02/2015)
- Pérez, A. (2011). Comunicación digital en la sociedad del siglo XXI. En Martínez, F. y Solano, I. (coord.) (2011). *Comunicación y relaciones sociales de los jóvenes en la red*. Alcoy: Marfil.
- Pozo y Monereo (2008). El alumno en entornos virtuales: condiciones, perfiles y competencias. En Coll, C. (Coord.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2010). Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares. *Comunicar*, 17(34). DOI: 10.3916/C34-2010-03-13

- Ramón-Cortés, F. (2010). ¿Internet amenaza el contacto real? *El País Semanal*, 1736, 24-25.
En Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en los jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 2(10), 91-96.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Che- Ung, C.K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO.
- Tejedor, S. y Pulido, C. (2012). Riesgos y retos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo emponderarlos? *Comunicar*, 39(20), 65-72. DOI: 10.3916/C39-2012-02-06
- Young, K. (1998). Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1, 237-244.

USO Y ABUSO DE LA IMAGEN DEL MENOR EN REDES SOCIALES

Berta Ruiz Benítez

Observatorio de la Infancia en Andalucía

Francisco Jesús Alaminos Romero

Observatorio de la Infancia en Andalucía

1. Introducción

Actualmente los espacios de socialización en los que las chicas y chicos se mueven están presididos por la tecnología. Éstas han revolucionado la forma tanto de comunicarse como de mostrarse ante los demás, pero ¿Qué factores influyen en la exposición que las chicas y chicos hacen de sí mismos en la red? ¿Cómo construyen lo que quieren mostrar? ¿Qué otros agentes intervienen en la proyección de su identidad?

Es en este sentido en el que pretendemos aportar algunos datos que puedan contribuir a la aclaración de las preguntas anteriores. Para conocer como construyen y exponen su imagen hemos tomado como referencia un espacio que ha cobrado mucho auge entre ellos: las redes sociales, entendiendo por red social: “aplicación cuya finalidad se basa en permitir a las y los usuarios relacionarse, comunicarse, compartir contenido y crear comunidades”, en definitiva son entendidas como herramientas de democratización de la información que transforma a las personas en receptores y en productores de contenidos. (Urueña et. al., 2011). Igualmente hemos delimitado tres escenarios posibles: la exposición que los propios jóvenes hacen de su imagen, el uso que los padres y madres hacen de la imagen de sus hijos e hijas y por último, la exposición que hacen los medios de comunicación.

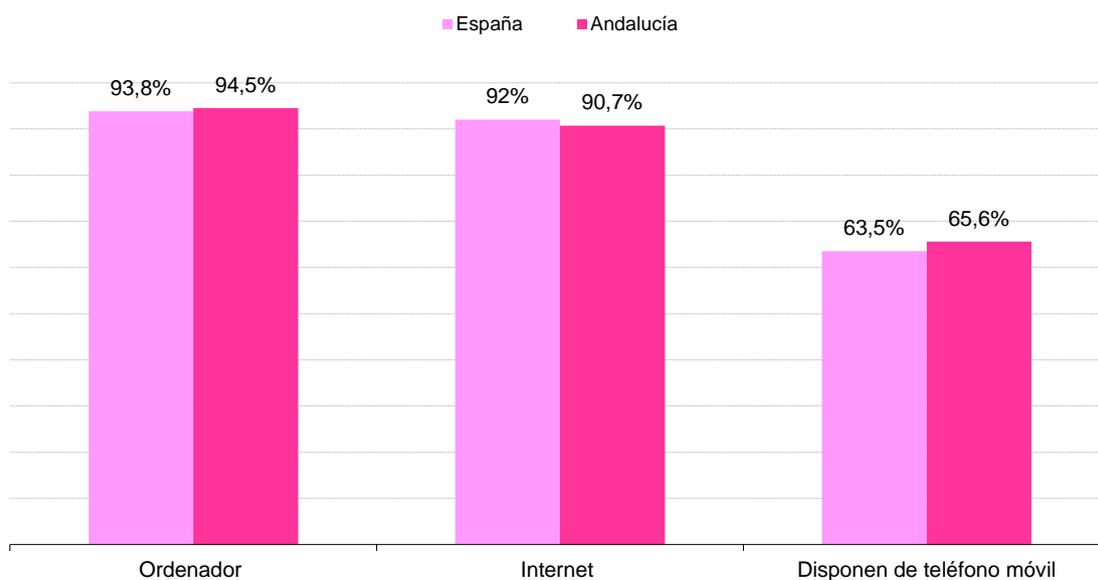
Antes de comenzar parece importante contextualizar a las personas de las que vamos a hablar:

- En esta exposición nos referiremos a jóvenes en un rango de edad entre los 12 y los 17 años, en Andalucía en 2014 estaban empadronados 524.219 chicos y chicas en este rango de edad, hablamos de un 32% de las y los menores de edad andaluces

(entre 0 y 17 años). Igualmente suponen un 6,2% del total de población empadronada en Andalucía.

- En 2014, un 94,5% de jóvenes andaluces entre 10 y 15 años utilizan el ordenador, un 90,7% utilizan Internet. Estos datos son similares a los que presenta la media española con un 93,8% de usuarios de ordenador y un 92% de usuarios de Internet (INE, 2014).

Figura 1. Porcentaje de chicos y chicas entre 10 y 15 años usuarios de ordenador, Internet y teléfono móvil. España y Andalucía, 2014



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares 2014". Instituto Nacional de Estadística

- Un 79,1% de chicos y chicas andaluces entre 14 y 17 años, usa Internet prácticamente a diario (al menos 5 días a la semana). El promedio de horas de uso del ordenador e Internet es de unas 3,5 horas respectivamente y el de móvil unas 2,1 horas (Centro de Estudios Andaluces, 2011).
- Las principales actividades que realizan en Internet podríamos encuadrarlas en tres grandes grupos (OIA, 2010):
 - RELACIONES SOCIALES: 89,1% conversa por mensajería, 82,6% escribe o lee correos electrónicos, 79,4% comparte fotos con amigos/as.
 - INFORMACIÓN/FORMACIÓN: 94% utiliza Internet para realizar sus trabajos escolares, 78,4% consulta noticias.
 - OCIO: 85,7% juega a través de Internet, 83% visita páginas sobre música, 81,7% descarga música, películas y vídeos.

- Pero lo realmente significativo en estos últimos años y que ha producido un cambio en las comunicaciones ha sido la rápida penetración del smartphone y la tecnología WIFI. Han incrementado la frecuencia de uso de Internet lo que conlleva un cambio en la forma en la que se autogestiona el tiempo. En 2011 un 31% las y los jóvenes mayores de 13 años tenía un smartphone (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación, 2011).
- El equipamiento de tecnologías de la información y comunicación en los hogares andaluces es significativamente mayor en aquellos donde residen chicos y chicas. Los datos para Andalucía referidos al año 2013 recogen un 92,9% de hogares con personas de 10 a 15 años en los que se dispone de algún tipo de ordenador, mientras que en los hogares en los que sólo hay personas adultas este porcentaje es del 67,1%, lo que significa una diferencia porcentual de más de 25 puntos. Esta diferencia entre tipos de hogares se observa también en la disponibilidad de acceso a Internet, en un 86,8% de los hogares en los que residen menores se tiene acceso a Internet, frente a un 62,7% de hogares en los que no residen personas de 10 a 15 años (Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo , 2013).

2. Nativos digitales, reputación on line e identidad digital

Antes de hablar sobre la exposición de la imagen de chicos y chicas, es interesante reflexionar sobre tres conceptos, por un lado se habla y mucho de los “nativos digitales” pero ¿a quién nos referimos? ¿Es cierto que tienen habilidades digitales innatas?

Cuando nos referimos a los nativos digitales englobamos a dos generaciones:



Fuente: "Padres e hijos enREDados con las TIC" <http://www.slideshare.net/juanjbano/sesion-informativa-ampaieslafloa2014>

El concepto de nativo digital, tal y como vemos incluye dos generaciones en las que los elementos tecnológicos forman parte de su vida cotidiana, por tanto pueden desenvolverse entre ellos con una mayor facilidad pero bien es cierto que no se les puede presuponer que también de forma intrínseca desarrollan competencias digitales, éstas son aprendidas al igual que las habilidades tecnológicas. Empoderar a los chicos y chicas para convertirlos en ciudadanos digitales responsables es posible a través de estrategias educativas que incluyan la alfabetización informacional desde una perspectiva crítica (Tejedor & Pulido, 2012)

Por otro lado, las redes sociales se han convertido en un entorno virtual de interacción entre las y los jóvenes, están adquiriendo un papel cada vez más importante que contribuye al desarrollo de su identidad, en definitiva de lo que quieren mostrar de sí mismos. Según los datos consultados:

- Dos de los fenómenos que más se han afianzado en estos últimos años son: la utilización de redes sociales a través de smartphone y el uso de redes sociales basadas en fotografías (Fundación Telefónica, 2015)
- En 2010 las estimaciones de uso de redes sociales por parte de las y los jóvenes eran de un 78% (Sánchez, A. et.al 2010), en 2015 se eleva a un 97% de jóvenes entre 14 y 17 años que tiene un perfil en redes sociales (IAB, 2015).
- Entre los jóvenes andaluces de 13 a 19 años, la edad media a la que se crean por primera vez un perfil en redes sociales es a los 12 años (Bernal & Angulo, 2013)
- Las tres redes sociales que más han crecido en número de usuarios activos han sido: *Instagram* (un 25%), *Tumblr* (un 22%) y *Pinterest* un 7%, mientras que Facebook baja un 6% y Twitter un 3% (en comparación con el año 2013) (Fundación Telefónica, 2014).
- Un 76% de niños y niñas de 11 a 14 años que maneja un smartphone utiliza WhatsApp habitualmente. Un 65% de estos menores de edad participa en grupos de esta aplicación, que funcionan como redes sociales en las que se intercambian fotos, vídeos, información (Cánovas, G., et.al. 2014).
- La frecuencia de uso es bastante elevada, un 71% de las y los jóvenes españoles entre 15 y 29 años confirma que la última vez que se conectó fue el día anterior. Un 15% "la semana pasada" y un 3% "en el último mes", lo que denota una actividad casi diaria en las redes sociales (Megías & Rodríguez, 2014).
- La principal motivación que encuentran para utilizar las redes sociales mantiene un elevado componente relacional, la mayoría de jóvenes las utilizan para relacionarse con gente a la que ven habitualmente (Bernal & Angulo 2013; Garmendia, et al., 2011)

Pero ¿Que es la identidad digital? ¿A que nos referimos cuando hablamos de reputación on line? La *identidad* es un concepto ampliamente trabajado en ciencias sociales, de manera general está referida a una serie de características que nos presentan ante los demás y que, por tanto, nos ofrece, tanto como nos resta, oportunidades dentro del grupo. En este sentido, la *identidad digital* comparte definición tan solo cambia el entorno en el que está construida, y se fundamenta en lo que compartimos de nosotros, de otros, las páginas que seguimos, los comentarios que hacemos, etc. Todo ello compone lo que los demás ven de nosotros. Muy unido a este concepto encontramos el de ***reputación on line*** referido a lo que, con la información que nosotros damos, los demás piensan de ti. (INTECO, 2012; Catañeda, 2012).

En la construcción de la identidad digital no solo tienen protagonismo los chicos y chicas, también las personas con las que se relacionan, por ello uno de los principales riesgos que se tiene en las redes sociales es la pérdida de control de la información que compartimos y que puede ser distorsionada por terceros. En la red la viralidad de los contenidos incrementa el impacto del daño en la reputación digital (INTECO, 2012).

Al hilo de estas situaciones en las que se vulnera el honor y la intimidad de la persona, apuntar que existe un marco jurídico que ampara de alguna forma dichos derechos, aunque no exista un reconocimiento expreso a la "identidad digital" sí que existen mecanismos de defensa ante ataques que vulneran la intimidad. Recientemente se ha iniciado un extenso debate no resuelto sobre el Derecho al olvido y el borrado de la huella digital, a raíz de una Sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE).

En cuanto a la preocupación que puedan tener los chicos y chicas por su identidad digital, hay estudios que ponen de manifiesto que sí que se preocupan por ella, tal y como les sucede en la vida offline. No olvidemos que para ellos estos dos mundos son un continuo además de que la preocupación por su identidad va intrínseca a la edad a la que nos referimos, es una etapa donde la opinión de su grupo de iguales cobra máxima importancia y es la etapa donde se es más sensible a los comentarios de los demás. Un aspecto clave a tener en cuenta es el continuo cambio en conceptos tales como intimidad y espacio privado, las y los jóvenes están construyendo nuevas definiciones para estos conceptos que distan mucho de las que se puede tener en el mundo adulto. (Kids and Teens on line, 2013). Según los datos analizados, un 67% mantienen un perfil privado en la red, siendo más las chicas que los chicos las que configuran su perfil de esta manera (76% y 59% respectivamente). Invierten bastante tiempo en configurar la privacidad de sus perfiles, más que los adultos, son conscientes de los riesgos a pesar de ser las generaciones que más información comparten de sí mismos. (Bolsover, Dubois, 2014; Smahel, Wright, 2014; Garmendia, Garitaonandia, Martínez & Casado, 2011).

3. Imagen de los chicos y chicas en la red ¿exposición o sobreexposición?

Tres son los posibles escenarios que hemos señalado para hablar de la exposición de la imagen de las y los jóvenes en el mundo virtual:

Por un lado, la exposición que chicas y chicos, de manera conscientes, hacen en las redes sociales de aspectos personales. La comunicación que se genera está influenciada por: la percepción que tienen de su identidad y la proyección que quieren hacer de la misma, su autoestima, la compensación social que reciben así como la aceptación del entorno social y deseabilidad social (como desean ser vistos). Entre las y los jóvenes españoles de 11 a 14 años un 23% afirma publicar habitualmente fotos y/o vídeos en Internet, un 33% lo ha hecho en alguna ocasión (Cánovas, et.al. 2014).

La principal motivación que encuentra para utilizar las redes sociales está relacionada con afianzar los lazos previamente establecidos en su vida *offline*, muchos de sus contactos son amigos/as que están presentes en sus espacios físicos. (Fumero & Espiritusanto, 2012). Un estudio realizado entre adolescentes andaluces refleja dos planos motivacionales principales para el uso de las redes, el primero muy relacionado con *"lo social"*: un 82,8% «compartir experiencias con los amigos», un 51% «saber lo que dicen mis amigos de las fotos que subo y las experiencias que vivimos», y un 45,6% para hacer nuevos amigos. Y un segundo plano: un 24,9% afirma que «me satisface saber que gusto y lo que me valoran mis amigos», un 23,5% «me hace sentir bien cuando estoy triste» o un 20,6% que «puedo ser más sincero con mis amigos que cuando estoy con ellos». (Colás, González & De Pablos, 2013)

Pero en esta necesidad de sentirse aceptados y gustar a su grupo de iguales, en muchas ocasiones no tienen en cuenta los posibles riesgos ni la contribución que realizan a su reputación on line determinado contenido. Sin olvidarnos de los posibles riesgos asociados: usurpación de identidad, *sexting*, *ciberbullying*, *morphing* (manipulación de la foto y con el fin de usar el rostro del menor superponiéndolo a otra imagen), etc. que puede llegar a distorsionar la imagen que los chicos y chicas quieren transmitir

Un segundo escenario identificado es la exposición que los padres y las madres hacen de la imagen de hijos e hijas. Actualmente es natural ver en los perfiles de padres y madres imágenes de sus hijos/as sin ser del todo conscientes que ya le están creando una reputación on line que puede ser perjudicial en un futuro. Sin ser alarmistas, es un fenómeno que está en auge, tanto es así que se ha identificado un término, *"oversharing"* para denominar el fenómeno que consiste en compartir en Internet, redes sociales, *twitter*, *blogs* entre otros, determinados datos personales que tienen que ver con la vida familiar y personal y que otros pueden no necesitar o, simplemente, no quieren saber o conocer (Suárez, 2013). El compartir información en redes en sí mismo no implica un riesgo, el problema surge cuando se hace un uso excesivo, descontrolado e inconsciente, sin tener en cuenta a los potenciales receptores de la información, agravándose cuando son los padres y madres los emisores y la información que

se transmite se refiere a los hijos e hijas, sin recabar que con esas prácticas pueden vulnerarse derechos de los que son titulares. En una encuesta realizada en más de 10 países, entre ellos España, se revela que más de un 80% de los bebés ya tiene algún tipo de presencia en *twitter* al cumplir los seis meses; la cuarta parte ya ha salido antes a través de la publicación de la imagen de una ecografía, el 7% de los menores de dos años tienen una cuenta de correo electrónico creada por sus padres y el 5% disponen de su propio perfil en una red social. (El País, 2013)

Las consecuencias, a veces ignoradas o no reconocidas, de este comportamiento parental serían:

- Creación de una huella digital en la vida de las chicas y chicos, que éstos no han elegido y que podría afectar en un futuro el desarrollo de su personalidad además de en sus relaciones personales y laborales
- Todo lo que se comparte en las redes sociales (incluso con niveles de privacidad), *twitter*, *blogs* e internet en general, deja de ser privado y automáticamente se convierte en público, permitiendo el acceso no sólo a nuestros amigos y círculo más cercano sino a todo un público potencial desconocido, a los que mueven diferentes objetivos y fines.
- Podríamos estar hablando de una vulneración de los derechos al honor, la intimidad y a la propia imagen. Las chicas y chicos son titulares de estos derechos, y los garantes de los mismos son los padres, madres o personas que tienen su custodia y han de preservarlos. Sería deseable contar, en la medida de lo posible, con su autorización para publicar cualquier imagen de los mismos puesto que tienen derecho a opinar y ser escuchados. En caso de desavenencias entre progenitores, por ejemplo entre padres divorciados, se necesita el consentimiento de ambos padres.

Por último, el tercer escenario que también influye en la construcción de la identidad de las chicas y chicos está relacionado con los medios de comunicación y la exposición que éstos hacen de su imagen. Este tema ha sido ampliamente debatido y sin entrar en profundidad en el mismo, tan solo aportar algunos datos que el Consejo Audiovisual de Andalucía (2010) reflejó en un estudio y del que extraemos varias ideas:

- En el periodo analizado las noticias referidas a infancia y adolescencia suponen un 3,8% del total de noticias.
- Un 65% de las noticias televisivas sobre menores aparecen en la sección de sucesos, en situaciones que giran sobre explotación, violencia y hechos luctuosos.
- Los valores que ocupan los primeros puestos en estos programas analizados se refieren a: explotación sexual de menores, negligencias en el ámbito familiar, educación y salud.

Según el análisis de este estudio podemos pensar que en los medios de comunicación aparecen con mucho énfasis noticias en las que se judicializa a los chicos y chicas, centrando su atención en los riesgos y las formas de ocio podemos. Se puede extraer que en cierta medida se distorsiona la imagen de las generaciones que nos ocupa. Esto influye en la percepción que los demás tienen de las chicas y chicos, por tanto también forman parte de la construcción de la reputación on line de los “nativos digitales”. En este sentido, la población adolescente se muestra crítica con la imagen que dan de ellos puesto entienden que simplifica y caricaturiza sus estilos de vida, ofreciendo modelos estereotipados. (Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud, 2010).

4. Estrategias para afrontar la exposición en las redes sociales

Si tal y como hemos ido exponiendo, reconocemos la importancia que tiene para ellos la opinión de sus iguales y el sentido de la imagen que quieren transmitir así como el sentido del riesgo que desarrollan, las estrategias de prevención cobran cada vez más sentido. El empoderarlos desde pequeños para que sepan manejarse en el mundo virtual con herramientas encaminadas al desarrollo de habilidades de conocimiento y protección es el camino que debemos seguir.

Hay muchos planes, guías, estrategias, que nos pueden ayudar para mejorar ese empoderamiento, lo que podemos concluir es que las estrategias que se desarrollen tienen que incluir dos planos importantes:

- **INFORMACION/EDUCACIÓN** Transmisión a los chicos y chicas de la importancia de cuidar el yo digital (lo que somos, decimos y hacemos en internet) para que no afecte a nuestra reputación digital (lo que los demás creen o dicen que somos).
- **PREVENCIÓN.** Diseñar modelos comunitarios de prevención incluyendo con especial énfasis a los padres y madres. Las estrategias en el ámbito familiar pasan por crear espacios de diálogo, en el que se tengan claras ciertas reglas o normas para difundir información en las redes.
- **CONCIENCIACION.** También las estrategias que se desarrollen deben de incluir a los medios de comunicación y las buenas prácticas en el uso de la imagen de las y los menores.

Referencias

- Bernal, C. & Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Comunicar*, 40, 25-30.
- Bolsover, G. & Dubois, E., (2014). *A New Privacy Paradox: Young people and privacy on social network sites*. Global Cyber Security Capacity Centre. University of Oxford
- Cánovas, G. & Garcia de Pablo, A., Oliaga, A., Aboy, I. (2014) *Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y Smartphones*. España: Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTEGELES. Safer Internet Programme
- Catañeda, L. (presentación) <https://www.youtube.com/watch?v=PvogyP1vBQQ>. Basado en Castañeda, L. & Camacho, M. (2012) "Desvelando nuestra identidad digital". El profesional de la información, 21(41), 354-360. Disponible en abierto en <http://eprints.rclis.org/17350/1/2012EPI.pdf>
- Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud (2014). *Jóvenes y medios de comunicación: el desafío de tener que entenderse*. Madrid: Ed. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Centro de Estudios Andaluces (2012). *Informe Social de la Juventud en Andalucía, 2011*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud. Consejería de la Presidencia e Igualdad.
- Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo (2013) *“Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares. Muestra Andalucía”*. Sevilla: Instituto de Estadística de Andalucía.
- Consejo Audiovisual de Andalucía (2010) *Agenda setting de televisión, violencia y menores*. Sevilla: autor. Recuperado de: http://consejoaudiovisualdeandalucia.es/sites/default/files/publicaciones/agenda-setting_televisi%20n_violencia_y_menores_0.pdf
- Fumero, A. & Espiritusanto, O. (2012). *Jóvenes e Infotecnología. Entre nativ@s y digitales*. Observatorio de la Juventud en España. España: Instituto de la Juventud.
- Fundación Telefónica (2015). *La sociedad de la información en España, 2014*. Madrid: Ariel.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. & Casado, M. A. (2011) *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: EU Kids Online
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares 2014*. Madrid: Autor.

- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (INTECO) (2011) *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles*. España: Observatorio de la seguridad de la Información. Orange.
- Kids and Teens online (2013). *¿Preocupa a los adolescentes su reputación digital?*. Recuperado de: <http://kidsandteensonline.com/2013/09/10/preocupa-a-los-adolescentes-su-reputacion-digital/>
- Megías, I. & Rodríguez, E. (2014) *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. FAD
- Observatorio de la Infancia en Andalucía (OIA). (2010) *Actividades y usos de TIC entre los chicos y chicas en Andalucía*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social
- Pérez, P., Gutiérrez, C., De la Fuente, S., Álvarez, E., García, L. (2012) *Guía para usuarios: identidad digital y reputación online*. Instituto Nacional de Ciberseguridad. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Madrid
- Sánchez Burón, A. & Fernández, M^a. (2010). *Generación 2.0. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales*. Madrid: Universidad Camilo José Cela, 2010. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/ucjc/generacin-20-hbitos-de-los-ad>
- Smahel, D. & Wright, M. F. (eds) (2014). *Meaning of online problematic situations for children. Results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries*. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.
- Suárez, M. (2013). *Oversharing: el síndrome de compartirlo todo*. Recuperado de: http://tecnologia.elderecho.com/tecnologia/internet_y_tecnologia/Oversharing-sindrome-compartirlo_11_622930001.html
- Tejedor, S. & Pulido, C. (2012). Retos y riesgos del uso de Internet por parte de los menores. ¿Cómo empoderarlos? *Comunicar*, XX(39), 2012, 65-72.
- Urueña, A., Ferrari, A., Blanco, D. & Valdecasa, E. (2011). *Las redes sociales en Internet*. Madrid: Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI.
- Vázquez, K. (9 de octubre de 2013). *Twitter: he roto aguas*. El País Semanal. Recuperado de: http://elpais.com/elpais/2013/10/09/eps/1381329766_187455.html
- Interactive Advertising Bureau (2015). *VI Estudio Redes Sociales de IAB Spain*. Recuperado de: http://www.iabspain.net/wp-content/uploads/downloads/2015/01/Estudio_Anual_Red_Sociales_2015.pdf

EXPLORACIÓN DE LOS FACTORES DEL ABANDONO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN DE PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS

Manuel Fernández Cruz

Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad
Ciencias de la Educación.

Campus de Cartuja s/n 18071 GRANADA (España). Email: mfernand@ugr.es

Emilio Jesús Lizarte Simón

Universidad de Granada. Facultad Ciencias de la Educación.

Email: elizarte@ugr.es

1. Introducción

El abandono académico universitario es uno de los indicadores de mayor utilización sobre la calidad educativa (Biggio, Vázquez y García, 2015). Las universidades manifiestan su preocupación por el incremento del número de estudiantes universitarios que tienen alguna experiencia de fracaso que provoque el abandono de los estudios universitarios (Viale Tudela, 2014). Los factores que intervienen en el abandono universitario es una cuestión compleja, debido a la multitud de factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes, tales como aspectos sociales, familiares, socioeconómicos, psicológicos, conocimientos preuniversitarios, interacción con sus compañeros de clase y sus profesores (Araque, Roldan & Salguero, 2009).

Los estudiantes que abandonan los estudios universitarios supone una pérdida de recursos y oportunidades para las universidades, además de un coste importante para la administración pública (Dobele, Gangemi, Kopanidis & Thomas, 2013).

Dada la dificultad de abarcar el fenómeno del abandono universitario provoca que la tasa de abandono no sea el mejor indicador de calidad, ya que considera realidades heterogéneas, siendo difícil regular el impacto de las mismas (García et al., 2013).

Para Tinto (1989) no existe una única definición de abandono que consiga abarcar en su plenitud éste fenómeno, posibilitando que cada autor pueda adaptar la definición según su línea de investigación. Viale (2014) considera que las estadísticas universitarias suelen clasificar como abandono, al alumno que ya ha comenzado sus estudios y no se vuelve a matricularse por dos semestres académicos sucesivos.

La necesidad de armar indicadores que permitan dimensionar el fenómeno del rendimiento y abandono universitario, son factores que conllevan problemas que se pretenden solucionar mediante políticas universitarias (García de Fanelli, 2014).

En el estudio realizado por García de Fanelli (2014) muestra que las particularidades personales y el contexto social de los estudiantes, influyen en el rendimiento durante el primer curso académico, considerándose como un indicador de éxito universitario. Este mismo autor, resalta el valor de unas buenas políticas universitarias para mejorar el proceso de adaptación en el primer año de estudios universitarios.

Varios estudios señalan que el abandono se produce en el primer año de estudios universitarios entre un 16 y 24%, relacionado con variables de tipo personal (Lowis & Castley, 2008). Existe una línea de investigación que resalta la importancia de realizar estudios en el primer curso académico, sobretodo en el primer semestre ya que es importante por su adaptación a varias coyunturas (Marra, Rodgers, Shen & Bogue, 2012).

Eris et al., (2010) observó que en los estudiantes de ingeniería existía una correlación positiva entre la persistencia y los conocimientos preuniversitarios, el apoyo de los padres, y las competencias en matemáticas. El estudio realizado por Casaravilla et al (2012) revela que los estudiantes universitarios que tienen buenas notas de acceso obtienen mejores resultados académicos y mayor tasa de permanencia en titulaciones de la rama de Ingeniería.

Según el estudio de Medialdea (2014) se obtiene evidencia que en el caso de las titulaciones del área de Ciencias Sociales, un 56% aproximadamente no se ha matriculado en la titulación universitaria que solicitó como primera adjudicación. También se especifica en dicho estudio que, el 32,6% abandona para matricularse en otra carrera. Vivas (2005) explica que en la Universidad Autónoma de Barcelona, cerca del 60% de los alumnos que abandonan los estudios universitarios lo hacen durante el primer curso.

2. Problemas y objetivos

El objetivo de este trabajo es la revisión de instrumentos utilizados y validados para comprender los factores que envuelven el abandono universitario. Este análisis permite clasificar los instrumentos utilizados en función de su aplicabilidad, disposición, limitación, entre otros.

Para la revisión de los principales instrumentos se ha utilizado las palabras clave: abandono universitario, tasa de abandono, deserción universitaria, formación remedial. El buscador utilizado ha sido el Google Scholar.

3. Listado de instrumentos que abordan el fenómeno del abandono universitario

A nivel Internacional los instrumentos más apreciables que hemos encontrado son:

Instrumento I.

Nombre: Beginning College Survey of Student Engagement

Objeto: Analizar las expectativas universitarios de los estudiantes de secundaria.

Utilizado en los Estados Unidos.

Instrumento II.

Nombre: National Survey of Student Engagement

Objeto: Análisis sobre la participación del estudiantes en los distintos programas que ofrecen las universidades para enriquecer y desarrollar el aprendizaje del alumno, así como su propio progreso personal.

Utilizado en los Estados Unidos.

Instrumento III.

Nombre: The first-year experience in higher education in the UK

Autores: Yorke, M. y Longden, B

Objeto: Analizar los factores que intervienen en el abandono universitario y evaluar la experiencia universitaria de los alumnos en su primer curso. La primera fase valora las razones del abandono de los estudios universitarios. La segunda fase tiene una estructura formada por una encuesta de salida.

Utilizado en el Reino Unido.

Año: 2007

Instrumento VI.

Nombre: Your First College Year

Autoría: Higher Education Research Institute.

Objeto: Reconocer las características del estudiante universitario durante el primer año de estudios, que promueven el aprendizaje, satisfacción, retención y éxito académico.

Utilizado en los Estados Unidos.

A nivel nacional, exponemos los tres instrumentos más considerados para el caso del abandono universitario son:

Instrumento VII.

Nombre: Cuestionario de abandono de estudios universitarios.

Autores: Cabrera, Bethencourth, Álvarez, y González (2007).

Objeto: Evaluar las percepciones de los alumnos universitarios en relación a sus estrategias de estudio, características psicológicas, de la carrera universitaria, y atributos de su profesorado.

Instrumento VIII.

Nombre: Cuestionario de motivos de inicio, persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono de los estudios universitarios.

Autores: Henríquez (2007).

Objeto: Valorar las motivaciones académicas del alumno universitario.

Instrumento IX.

Nombre: Cuestionario a estudiantes sobre sus características, hábitos de estudio, rendimiento, percepciones y variables del contexto personal y social.

Autor: Morata Sampaio (2011)

Objeto: Registrar características motivacionales, académicas, y de rendimiento del estudiante.

4. Conclusiones

Teorías distinguidas como las de Tinto (1989, 1993) muestran que la integración social y académica son unos elementos para predecir el abandono universitario. Dicha teoría de permanencia no tienen por igual la misma relevancia en todos los estudiantes.

Gran parte de los instrumentos revisados se basan en los factores académicos (conocimientos preuniversitarios e integración académica), factores psicosociales, ambientales, y de socialización para elaborar las variables en función del grado de variables como: a) características psicológicas, b) estrategias de estudio, c) características académicas de la carrera cursada, d) experiencias de fracaso, e) historial académico preuniversitario.

El proceso de revisión permite mostrar los instrumentos que abordan el proceso de abandono universitario convergiendo su estructura conceptual con los tres términos que expone Apaza y Huamán (2012), y son: el proceso de selección del alumno, la medida de rendimiento académico, y la eficacia del sistema educativo. Proponiendo nuevas líneas de políticas universitarias que sustenten el proceso de éxito en los estudios de Educación Superior.

Referencias

- Apaza, E. & Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 2(1), 77-86.
- Araque, F., Roldan, C. & Salguero, A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computer & Education*, 53, 563–574.
- Bethencourt Benítez, J. T., Cabrera Pérez, L., Hernández Cabrera, J. A., Álvarez Pérez, P. & González Afonso, M.. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(16), 603-622.
- Biggio, M. N., Vázquez, S. M., & García, S. M. (2015). Deserción en estudiantes de nuevo ingreso a carreras de diseño. El caso de la Universidad de Buenos Aires, Argentina Dropout behaviour of students newly-enrolled on design courses/The case of the University of Buenos Aires, Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-23.
- Casaravilla, A, Campos, J, García, A. & Torralba, R. (2012). *Un análisis del pre-abandono en estudios de Ingeniería y Arquitectura*. II Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educación Superior. Porto Alegre (Brasil).

- Dobele, A. R., Gangemi, M., Kopanidis, F. & Thomas, S. (2013). At risk policy and early intervention programmes for underperforming students: Ensuring success?. *Education+ Training*, 55(1), 69-82.
- Eris, O., Chachra, D., Chen, H., Sheppard, S., Ludlow, L., Rosca, C., Bialer, T. & Toyé, G. (2010). Outcomes of a longitudinal administration of the persistence in engineering survey. *Journal of Engineering Education*, 99(4), 371– 391.
- García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38.
- García, A., Blanco, J., Casaravilla, A., Castejón, Á., Gonzalo, A., Mahillo, Á., & Malinga, M. (2013). Protocolo de calidad para la tasa de permanencia a un año en la Universidad Politécnica de Madrid. En *Actas de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior. IIICLABES*.
- Long, M., F. Ferrier & M. Heagney (2006). *Stay, play or give it away? Students continuing, changing or leaving university study in first year*. Centre for the Economics of Education and Training. Melbourne, Australia, Monash University.
- Lewis, M. & Castley, A. (2008). Factors affecting student progression and achievement: prediction and intervention. A two-year study. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 333–343.
- Marra, R. M., Rodgers, K. A., Shen, D. & Bogue, B. (2012). Leaving Engineering: A Multi-Year Single Institution Study. *Journal of Engineering Education*, 101(1), 6-27.
- Medialdea, A. L. (2014). Motivos y factores explicativos del abandono universitario en el ámbito de las ciencias sociales. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (24), 295-296.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51.
- Tinto, V. (1993). Building Community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Viale Tudela, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-75.
- Vivas, J. (2005). *El abandono de estudiantes universitarios: análisis y reflexiones sobre la experiencia sobre la Universidad Autónoma de Barcelona*. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional Deserción Estudiantil en Educación Superior. Experiencias Significativas. Bogotá: Colombia.

LA PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR DE EDAD EN LA TELEVISIÓN DESDE LA NORMATIVA ACTUAL*

Inmaculada García Presas

Profesora de Derecho Civil de la Universidad de A Coruña

Email: i.garcia.presas@udc.es

1. Introducción

La conjunción de imagen y de sonido, que se percibe a través de los medios de comunicación, contribuye, en gran medida, a la concepción del mundo que el espectador va a tener.

A pesar de que la televisión provoca una influencia considerable con independencia de cuál sea la edad del ser humano es evidente que, en los menores de edad, todavía incide con más fuerza ya que, al no tener aun formada su personalidad, son fácilmente manipulables y no logran distinguir con nitidez la realidad de la ficción (Andreu, 2010; Observatorio del ocio y entretenimiento digital, 2010).

Sin ningún lugar a dudas el menor de edad lleva a cabo su proceso de aprendizaje no solo en el núcleo familiar y en los centros educativos sino también a través de los medios de comunicación. De hecho la televisión puede llegar a transmitir valores incluso con más fuerza que los centros educativos (Núñez, 2012) y los propios padres.

No estaríamos ante un gran problema si fuera positiva esta importante influencia que los medios de comunicación tienen sobre los menores pero, lamentablemente, los modelos de identificación y las pautas de comportamiento que, cada vez con más frecuencia, se perciben a través de estos medios distan mucho de ser ejemplares provocando consecuencias negativas en quienes son fácilmente vulnerables debido a la falta de madurez que implica su edad.

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía P11-SEJ 8163 "Protección de los derechos en riesgo de los menores de edad en la Sociedad de la Información y Comunicación".

Por ello es precisa la existencia de una normativa que tenga como finalidad la adopción de medidas encaminadas a conseguir una idónea protección de la persona en los primeros años de su vida frente a los medios de comunicación.

El Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia se basa en la normativa europea y española (Ruíz de Apodaca, 2009 & López, Valderrama, 2011) en materia de protección del menor de edad, tratando de encontrar, tal y como dispone su preámbulo, el hacer compatible esa protección, el respeto a los derechos de la personalidad y la interdicción de la violencia, la discriminación y la intolerancia con el derecho a la libertad de expresión -no se hace alusión aquí expresamente a la libertad de empresa- (Perales Albert, A., Pastor Pérez, J. I., 2011, p 144). No puede olvidarse, por otra parte, la realidad autonómica de España (Azurmendi, López, Manfredi & 2011; Miguel de Bustos & Casado del Río, 2012).

En efecto si bien es cierto que la Constitución Española reconoce el derecho a expresar y a difundir libremente los pensamientos, las ideas y las opiniones a través de la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción. Así se contempla el derecho a la producción y a la creación literaria, artística, científica y técnica, y el derecho a comunicar o a recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión (artículo 20 a, b y d). También es verdad que la Constitución Española manifiesta que estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos fundamentales reconocidos en su Título I, en los preceptos de las leyes que los desarrollen, y, especialmente, en el artículo 20.4, relativo al derecho al honor, a la intimidad personal y familiar, a la propia imagen y en la protección de la juventud y de la infancia (Núñez, 2012).

Entre los múltiples objetivos que tiene el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia se pueden citar los siguientes:

- Garantizar el respeto a los derechos fundamentales de los menores que participen en la programación televisiva.
- Incentivar el control parental y la alfabetización mediática.
- Tanto en los programas propios de la audiencia infantil como en sus cortes publicitarios se ha de tratar de evitar la violencia y el sexo explícitos.
- Prescindir del lenguaje indecente o insultante y de la incitación a comportamientos perjudiciales o peligrosos para la salud por parte de los menores de edad.
- Evitar crear desconcierto en los niños mediante la utilización instrumental de los conflictos personales y familiares como espectáculo.
- Incentivar la sensibilidad y la formación de los profesionales para la protección del menor de edad.

Difundir, de forma amplia y periódica, a través del medio televisivo, en espacios de gran audiencia, lo establecido en el Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia (Perales & Pastor, 2011).

2. Objetivos

Se valoran, en este caso:

- La normativa anterior a la ley 7/2010, de 31 de marzo, general de la comunicación audiovisual
- La Ley 7/2010, de 31 de marzo, general de la comunicación audiovisual. Se atiende, particularmente a las siguientes cuestiones:
 - La utilización de su imagen y de su voz
 - Su identificación en hechos delictivos o emisiones que discutan su tutela o filiación
 - La emisión de programas que tengan escenas de pornografía, maltrato, violencia de género o violencia gratuita
 - La emisión de contenidos audiovisuales que sean perjudiciales para su desarrollo físico, mental o moral
 - Las franjas horarias consideradas de protección reforzada
 - Las comunicaciones comerciales.
 - La obligación de la calificación por edades
- La normativa autonómica.

3. Metodología

Evaluación del marco normativo (Martínez Otero, J. M., 2013) atendiendo a lo que, previamente, se ha considerado tanto desde la Jurisprudencia como teniendo en cuenta la Doctrina existente.

4. Conclusiones

- Resulta preciso delimitar, y evaluar, la situación normativa de la que se parte.
- A la hora de valorar los cometidos de una televisión pública –atendiendo a los dispuestos en la Ley 17/2006, de 5 de junio, de la radio y la televisión de titularidad estatal- ha de reconocerse, como un objetivo insuficiente lo que se dispone en su artículo 3. 2: “Preservar los derechos de los menores”.
- No se debería entender que se amparan los derechos del menor ateniéndose, exclusivamente, a un estricto cumplimiento de lo que son sus específicos derechos.
- En el crecimiento de los niños la televisión acompaña su proceso de aprendizaje y les puede llegar a formar en valores incluso más que los centros educativos

- Si el menor de edad está suficientemente protegido en la normativa actual habría que contestar de forma negativa.
- La protección jurídica del menor en la televisión es una cuestión que debe de ser considerada partiendo de las peculiaridades que tiene la oferta existente.
- Para poder ver un programa de televisión a través de Internet debiera ser obligatorio registrarse como usuario introduciendo, entre otros datos, la fecha de nacimiento. Una vez que ya se está registrado como usuario y cada vez que se quiera acceder a contenidos televisivos a través de Internet, habría que introducir el nombre de usuario y la contraseña.

Referencias

- Andreu, J. (2010). La televisión pública en España desde una perspectiva liberal. *Cuadernos de Pensamiento Político*, 1 (2010), 235-255.
- Azurmendi,, A., López, N. & Manfredi, J. L. (2011). La reforma de la televisión pública autonómica en el nuevo marco legal audiovisual (Ley 7/2010, General de Comunicación Audiovisual) de cobertura nacional, *Derecom*, 5. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de <http://derecom.com/numeros/pdf/azurmendi.pdf> .
- López, N. & Valderrama, M. (2011). La nueva televisión pública española: Ley de Financiación, flujo de audiencias y análisis de las promociones de canal tras la supresión de la publicidad. *Revista Comunicación*, 9, (1), 205-221.
- Martínez, J. M. (2013). *La protección jurídica de los menores en el entorno audiovisual. Respuestas desde el Derecho a los desafíos de los nuevos medios audiovisuales y digitales*. Navarra: Thomson Reuters. Aranzadi.
- Miguel de Bustos, J. C. & Casado del Río, M. A. (2012). *Televisión autonómicas: evolución y crisis del modelo público de proximidad*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, M.C. (2012). *La protección de los derechos del menor de edad frente a los contenidos discriminatorios por razón de género en los medios de comunicación*. Madrid: Dykinson, S.L., 26.
- Observatorio del ocio y entretenimiento digital (2010). *La nueva legitimación de la televisión pública (en España)*. Recuperado de: http://www.ocendi.com/descargas/DT_La_reforma_audiovisual_esp.pdf.
- Perales, A., Pastor, J. I (2011). La protección del menor a través de sistema de regulación voluntaria: El caso del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia. En B. Belando Garín, G., Montiel Roig (Coords.). *Contenidos y mercado en la regulación de la Comunicación Audiovisual* (139-158). Valencia: Tirant lo Blanch, 2011.
- Ruíz de Apodaca, A. (2009). El régimen jurídico de la nueva corporación RTVE. *Revista Digital Facultad de Derecho*, 1, 1-27.

LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DEL MENOR EN LA SOCIEDAD DIGITAL Y DE LA INFORMACIÓN.

Valentina Faggiani

Doctora en Derecho Constitucional Europeo,
Universidad de Granada en co-tutela con la Universidad de Ferrara

Email: valf2881@ugr.es

1. Internet, menores y Constitución

Internet ha abierto las puertas al desarrollo de un «nuevo mundo», a una sociedad más abierta y libre, que ha permitido superar las barreras espacio-físicas y temporales y rediseñar las relaciones personales, sociales, políticas y económicas, configurándose cada vez más como un recurso global, dotado de una dimensión universal y supranacional. En la denominada «sociedad digital y de la información» todos los derechos y libertades del individuo se encuentran profundamente imbricados y entrelazados a la red, encontrando en esta un presupuesto esencial para su desarrollo y efectivo ejercicio.

Indiscutible es la adquirida relevancia constitucional del «fenómeno Internet», que ha llevado a conformar y adaptar el contenido tradicional de la mayoría de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución a esta nueva realidad. Hoy en día se habla, por ejemplo, del derecho a la libertad informática o a la intimidad frente a la recogida, conservación, elaboración, modificación, bloqueo y cancelación, así como a las cesiones de datos, o del derecho a la participación social o política a través de Internet. Asimismo se crean «nuevos derechos y principios constitucionales» como el derecho al olvido (STJUE, 13.05.2014, *Google Spain, S.L./ (AEPD)*, asunto C-131/12) y al anonimato o a la neutralidad de la red en relación con la necesidad de que el tráfico en Internet reciba el mismo tratamiento, sin discriminación, restricciones o interferencias.

Esta exigencia de protección de la esfera más íntima de las personas se hace aún más fuerte en el caso de los menores, que pueden ser especialmente vulnerables frente al uso de Internet y de las nuevas tecnologías. De ahí, la necesidad de adoptar medidas que no solo aseguren al menor el derecho de acceso a Internet para que pueda aprovechar al máximo las

potencialidades de las tecnologías, como parte de su desarrollo social y cultural, ofreciéndole conocimientos y permitiéndole beneficiarse del aprendizaje digital, sino que protejan adecuadamente sus datos personales de contenidos y conductas ilícitos tales como el ciberacoso y, en general, de los riesgos que pueda comportar la dimensión *online*.

2. La participación de los menores en Internet: un cuadro interesante aunque preocupante

Internet se ha convertido en parte integrante de la vida de los menores. Por esto, se plantea la necesidad de proteger sus datos personales tanto con respecto a las informaciones o imágenes, que el menor podría colgar en la red, haciéndolas públicas, como en relación con todos aquellos datos que podría recibir y que podrían ser perjudiciales para el desarrollo de su personalidad y peligrosos para su misma incolumidad.

El análisis de algunos datos nos ofrece un cuadro bastante interesante aunque preocupante al respecto. Según los datos de la Comisión Europea recabados en el marco de la Agenda digital para Europa, el número de menores que utiliza las redes sociales, por otra parte en constante aumento, en edad comprendida entre los 13 y los 16 años se cifra en 77 % y entre los 9 y 12 años en el 38 % (Comisión Europea, 2011).

En España, según el Plan de confianza en el ámbito digital 2013-2015. Agenda digital para España, de febrero de 2014 (p. 14), el 91,8 % de los menores entre los 10 y 15 años de edad, en 2013, ha accedido a Internet en los últimos tres meses, el 95,2 % a través de un ordenador desde su vivienda o centro de estudios. En esta línea, atendiendo a los datos del estudio «Retos ético-pedagógicos en entornos virtuales. Análisis de la realidad y propuestas educativas» del Grupo de Investigación de UNIR: el quehacer educativo como acción (2012-2013), el 34,2% de los españoles entre los 12 y los 18 años cuenta cosas de ellos mismos o de su familia en la red, sin en muchas circunstancias ser conscientes de lo que se puede compartir con amigos y conocidos y lo que, en cambio, debería quedarse en su esfera más íntimas, así como de la necesidad de delimitar la esfera pública de la esfera privada y los distintos ámbitos en los que se encuentra a actuar: escolar, laboral, social, familiar. La mayoría no consigue distinguir entre el entorno en línea y el entorno fuera de línea, que cada vez más se diluye, y no piensa en las repercusiones que tales comportamientos pueden suponer sobre todo a largo plazo y que las informaciones que se cuelgan en la RED pueden permanecer allí por mucho tiempo.

Por su parte, los padres están cada vez más concienciados de la necesidad de supervisar el uso que sus hijos hacen de Internet (90 %) y prestan atención también a sus «ciber-amistades» (78 %). El 65,9 % les permite que naveguen solos, sin la presencia de un adulto, y el 25,1 % de los padres sabe que su hijo puede visitar páginas web o foros con contenido que podría ser

perjudicial (violento, racista, pornográfico) (Plan de confianza en el ámbito digital 2013-2015, *op. cit.*).

En lo que concierne a los riesgos del entorno *online*, 4 de 10 niños han encontrado algún riesgo en Internet (Comisión Europea, 2012). El ciberacoso se ha convertido en uno de los problemas más graves y actuales del acceso de los menores a Internet. El 21,2 % de los menores ha recibido alguna petición de una foto comprometida, con un riesgo mayor para los adolescentes en edad avanzada (Grupo de Investigación de UNIR, 2012-2013). Además, resulta que uno de cada cuatro jóvenes de 18 años ha enviado alguna vez una foto comprometida por Internet y, el 28,8 %, entre los 12 y los 18 años, ha recibido en alguna ocasión propuestas de carácter sexual por correo electrónico, SMS o chat y el 17 % de los menores entre 12 y 18 años y el 45 % de los de 18 años ha quedado con alguien a quienes no conocía a través de la red (Grupo de Investigación de UNIR, 2012-2013). Estos porcentajes son altos si se considera que tales comportamientos podrían perjudicar el desarrollo del menor y afectar profundamente a sus derechos fundamentales.

3. Los derechos fundamentales del menor en Internet

Abordar el tema de los derechos fundamentales del menor y su protección en el entorno virtual, considerando tanto los aspectos positivos como negativos del acceso a Internet y las medidas de protección que se han adoptado o que se deberían adoptar en dicho marco, es una tarea muy compleja.

Al respecto, RODOTÀ (Rodotà, 2011, pp. 39 y ss) habla de las 5 P:

- Privacidad
- Participación
- Propiedad
- Protección
- Pornografía.

La idea central a partir de la que se desarrollan las «5 P» es que Internet contribuye, sin duda, al desarrollo de la persona del menor pero requiere también de la adopción de medidas que lo protejan de los riesgos que esconde. El menor tiene, como cualquier persona, derecho de acceder a Internet y participar en la comunidad virtual y a expresarse y manifestar su pensamiento libremente; pero a la vez necesita que este acceso sea consciente y seguro y que se puedan defender adecuadamente sus «derechos a la privacidad», es decir el derecho fundamental a la intimidad personal y familiar, el derecho al honor y a la propia imagen (Gil Antón, 2013) y el derecho a la protección de los datos personales. La exigencia de protección de tales derechos abarca no solo su dimensión individual sino que se refiere también a las formaciones sociales que constituyen la base para el desarrollo de su persona y el respeto a su

dignidad (art. 10. 1 C.). Cuando el menor difunde datos personales en la red, compartiéndolos con los demás usuarios, en muchas ocasiones, no se da cuenta que en cierta medida pierde el poder y el control sobre los mismos y no es consciente de las consecuencias que el uso de tales informaciones por otras personas podría provocar en el futuro y de que se podrían vulnerar sus derechos fundamentales.

En lo que concierne a su protección, tales derechos están reconocidos tanto en el ordenamiento jurídico interno, como en el ámbito internacional y europeo. Sin embargo, como observa también la Comisión Europea, aunque «el marco jurídico actual sigue siendo adecuado» ... se requiere «la adopción de un marco más sólido y coherente en materia de protección de datos en la UE, con una aplicación estricta que permita el desarrollo de la economía digital en el mercado interior, otorgue a los ciudadanos el control de sus propios datos y refuerce la seguridad jurídica y práctica de los operadores económicos y las autoridades públicas» (Comisión Europea, 2010).

En lo que concierne al ordenamiento español, atendiendo a lo dispuesto en el art. 20.4 C., el honor, la intimidad, la propia imagen y la protección de la juventud y de la infancia constituyen un límite a los derechos derivados de la libertad de expresión (las denominadas «libertades de comunicación pública»), sobre todo cuando su ejercicio pueda afectar a los menores por su especial vulnerabilidad frente a determinados contenidos (Balaguer, 2013).

El interés del menor debe considerarse por lo tanto no solo como un límite al ejercicio de las libertades de comunicación, sino más bien como el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación, en primer lugar, sus padres o tutores. Este principio ha sido reiterado también en el art. 24.2 de la Carta de los derechos fundamentales de la UE (*infra* Carta), según el cual los niños son titulares de derechos, que hacen que su interés superior¹ deba ser objeto de una especial consideración por parte de las autoridades públicas y las instituciones privadas. Entre tales derechos adquiere una relevancia especial el derecho a la protección de datos personales (art. 8 Carta)², que la Carta reconoce como un derecho fundamental autónomo e independiente del derecho a la protección de la vida privada y familiar (art. 7 Carta, art. 8 CEDH), es decir el derecho a autodeterminarse y controlar el flujo de informaciones que le conciernen y que pueden referirse a sus aspectos más íntimos (Rodotà, 2004). En el ámbito europeo este derecho está regulado en la Directiva 95/46/CE³, que

¹ Vid. los principios 2 y 7.2 de la Declaración de los derechos del niño de Naciones Unidas de 1959 y los arts. 3.1 y 9.3 de la Convención de los derechos del Niño de 1989. El criterio fundamental de la «primacía del interés del menor» ha sido recogido también en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, BOE, n. 15, de 17 de enero de 1996, que en el art. 1, relativo al ámbito de aplicación, prevé que: «La presente Ley y sus disposiciones de desarrollo son de aplicación a los menores de dieciocho años que se encuentren en territorio español, salvo que en virtud de la ley que les sea aplicable hayan alcanzado anteriormente la mayoría de edad».

² Al respecto, el art. 8 de la Carta, que reconoce el derecho a la protección de datos de carácter personal, dispone que: «1. Toda persona tiene derecho a la protección de los datos de carácter personal que le conciernan. 2. Estos datos se tratarán de modo leal, para fines concretos y sobre la base del consentimiento de la persona afectada o en virtud de otro fundamento legítimo previsto por la ley. Toda persona tiene derecho a acceder a los datos recogidos que le conciernan y a obtener su rectificación. 3. El respeto de estas normas estará sujeto al control de una autoridad independiente». Sobre la protección de los datos personales, *vid.* también el art. 39 TUE y el art. 16 TFUE.

³ Directiva 95/46/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 1995, relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, DOUE L 281, 23.11.1995. Esta directiva fue completada por la Decisión marco 2008/977/JAI del Consejo de 27 de noviembre de

constituye la piedra angular de la legislación vigente de la UE en materia de protección de datos. El objetivo principal de esta medida es defender el derecho fundamental a la protección de datos y garantizar la libre circulación de estos datos entre los Estados miembros.

El derecho a la protección de datos personales se «transforma así en elemento capital de la libertad del ciudadano en la sociedad de la información y de la comunicación» (Rodotà, 2003, p. 17), en el presupuesto y condición previa para el ejercicio de los otros derechos y libertades personales y ante todo de las libertades de comunicación (expresión, información, libertad de pensamiento y los «nuevos derechos» como la neutralidad de la red y el derecho al anonimato).

En el caso de los menores, además, este derecho asume una relevancia especial y requiere de la adopción de medidas ulteriores frente a la necesidad de protegerlos efectivamente de los riesgos de Internet. La contraposición redes sociales/privacidad, el uso/abuso de los datos que se pueden obtener con un solo clic en una página web y la necesidad de crear un ciberespacio abierto pero a la vez seguro y protegido, mediante el establecimiento de medidas concretas, se advierte aún más en este caso por la especial vulnerabilidad de los menores. La generación de los «*digital natives*» (Bauerlein, 2009), es decir de los menores entre 3 y 11 años, nacidos después de 1995, vive «en» Internet y en el entorno Web 2.0, desarrollando cada vez más sus relaciones interpersonales en las redes sociales y los sitios web, que al facilitar compartir informaciones permiten a los usuarios interactuar y colaborar en la comunidad virtual.

En los últimos años se han hecho importantes pasos adelante en la UE para garantizar una protección adecuada de los menores, aunque hay todavía mucho camino por recorrer. Entre tales medidas, es oportuno hacer referencia a la Directiva 2011/92/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre de 2011, relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil, por la que se sustituye la Decisión marco 2004/68/JAI del Consejo⁴. En dicho acto, se establecen normas mínimas relativas a la definición de las infracciones penales y las sanciones en tales ámbitos. Se prevé, por ejemplo, el supuesto de la captación de menores con fines sexuales por medios tecnológicos (art. 6)⁵ y

2008 relativa a la protección de datos personales tratados en el marco de la cooperación policial y judicial en materia penal, DOUE L 350/60, 30.12.2008.

⁴ Directiva 2011/92/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 13 de diciembre de 2011 relativa a la lucha contra los abusos sexuales y la explotación sexual de los menores y la pornografía infantil, por la que se sustituye la Decisión marco 2004/68/JAI del Consejo, DOUE L 335/1, 17.12.2011.

⁵ El art. 6 de la Directiva 2011/92/UE sobre el embaucamiento de menores con fines sexuales por medios tecnológicos establece que: «1. Los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para garantizar la punibilidad de las conductas dolosas siguientes: La propuesta por parte de un adulto, por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, de encontrarse con un menor que no ha alcanzado la edad de consentimiento sexual, con el fin de cometer una infracción contemplada en el artículo 3, apartado 4, y en el artículo 5, apartado 6, cuando tal propuesta haya ido acompañada de actos materiales encaminados al encuentro, se castigará con penas privativas de libertad de una duración máxima de al menos un año. 2. Los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para garantizar la punibilidad de cualquier tentativa de un adulto, por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, de cometer las infracciones contempladas en el artículo 5, apartados 2 y 3, embaucando a un menor que no ha alcanzado la edad de consentimiento sexual para que le proporcione pornografía infantil en la que se represente a dicho menor».

se establece que los Estados de la UE adoptarán las medidas necesarias para luchar contra los sitios web de Internet que contengan o difundan pornografía infantil (art. 25)⁶.

A su vez, integra esta medida la Directiva 2011/36/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 abril de 2011 relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas, por la que se sustituye la Decisión marco 2002/629/JAI del Consejo. También esta directiva responde a la necesidad de establecer normas mínimas comunes en el seno de la UE para luchar contra la pornografía infantil y el abuso sexual de menores. En el ordenamiento español tales comportamientos se sancionan penalmente en modo especial en los arts. 183 bis⁷ y 189⁸ del Código Penal.

4. ¿Cómo reducir o al menos controlar los riesgos de Internet para los menores? Algunas recomendaciones

Tras este breve cuadro sobre la protección de los derechos del menor en Internet, es oportuno preguntarse ¿cómo se pueden reducir o al menos controlar los riesgos que Internet comporta para los menores?

La protección del menor en Internet, atendiendo también a los criterios adoptados por la Comisión Europea, debería desarrollarse en torno a cuatro pilares (Comisión Europea, 2012):

- **Primer pilar:** Alta calidad de los contenidos creativos y educativos para los niños y los adolescentes, estimulando su producción y promoviendo experiencias positivas.
- **Segundo pilar:** Concienciación y difusión de conocimientos sobre un uso seguro de la red, mediante la ampliación de las actividades de sensibilización y participación de los jóvenes.

⁶ El art. 25 de la Directiva 2011/92/UE sobre medidas contra los sitios web de Internet que contengan o difundan pornografía infantil dispone que: «1. Los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para garantizar la rápida retirada de las páginas web de Internet que contengan o difundan pornografía infantil que se encuentren en su territorio y procurarán obtener la retirada de las páginas de esa índole que se encuentren fuera de su territorio. 2. Los Estados miembros podrán adoptar medidas para bloquear el acceso a las páginas web de Internet que contengan o difundan pornografía infantil a los usuarios de Internet en su territorio. Dichas medidas se establecerán mediante unos procedimientos transparentes y ofrecerán garantías adecuadas, sobre todo con miras a garantizar que la restricción se limite a lo necesario y proporcionado, y que los usuarios estén informados del motivo de la restricción. Estas garantías también incluirán la posibilidad de recurso a los tribunales».

⁷ El art. 183 bis CP prevé que: «El que a través de Internet, del teléfono o de cualquier otra tecnología de la información y la comunicación contacte con un menor de trece años y proponga concertar un encuentro con el mismo a fin de cometer cualquiera de los delitos descritos en los artículos 178 a 183 y 189, siempre que tal propuesta se acompañe de actos materiales encaminados al acercamiento, será castigado con la pena de uno a tres años de prisión o multa de doce a veinticuatro meses, sin perjuicio de las penas correspondientes a los delitos en su caso cometidos. Las penas se impondrán en su mitad superior cuando el acercamiento se obtenga mediante coacción, intimidación o engaño».

⁸ El art. 189 CP establece que: «1. Será castigado con la pena de prisión de uno a cinco años: a) El que capture o utilice a menores de edad o a incapaces con fines o en espectáculos exhibicionistas o pornográficos, tanto públicos como privados, o para elaborar cualquier clase de material pornográfico, cualquiera que sea su soporte, o financiare cualquiera de estas actividades o se lucre con ellas. b) El que produjere, vendiere, distribuyere, exhibiere, ofreciere o facilitare la producción, venta, difusión o exhibición por cualquier medio de material pornográfico en cuya elaboración hayan sido utilizados menores de edad o incapaces, o lo poseyere para estos fines, aunque el material tuviere su origen en el extranjero o fuere desconocido».

- **Tercer pilar:** Creación de un entorno seguro para los niños en línea, mediante el uso de configuraciones apropiadas a su edad, una mayor disponibilidad y control por parte de los padres.
- **Cuarto pilar:** Lucha contra el abuso y la explotación sexual infantil, mediante el uso de sistemas que permitan identificar en modo más rápido los materiales de pornografía infantil, por ejemplo, a través de canales de notificación y retirada del material y los instrumentos de cooperación judicial y policial.

Estos objetivos se configuran como una tarea compartida, que involucra a la sociedad en su conjunto: a las administraciones públicas, las empresas, los padres, los educadores y los mismos menores. Solo mediante la cooperación entre todos estos actores el acceso a Internet podrá ser más seguro y los menores más protegidos.

Referencias

Agencia Española de Protección de datos. (2009). *INTECO: Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales online*. Recuperado de: https://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/publicaciones/common/Estudios/estudio_inteco_aped_120209_redes_sociales.pdf.

Azzariti, G. (2011). Internet e costituzione. *Rivista Politica del diritto*, 3, 367-378.

Balaguer, M. (2013). *Derecho de la información y de la comunicación*. Madrid: Tecnos.

Bauerlein, M. (2009). *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Thust anyone under 30*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin, 2008.

Camera dei deputati. (2014). *XVII Legislatura. Documentazione e ricerche. Convegno: Verso una Costituzione per Internet?*, Camera dei Deputati, 16.06.2014. Recuperado de: <http://documenti.camera.it/leg17/dossier/pdf/ID0012.pdf>.

Comisión europea. (2011). *Agenda Digital: solo dos redes sociales protegen por defecto la privacidad de los perfiles de los menores*, IP/11/762, Bruselas. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-762_es.htm.

Comisión Europea. (2010). *Un enfoque global de la protección de los datos personales en la Unión Europea*, Bruselas, COM (2010) 609 final..

Comisión Europea. (2011). *Agenda Digital: un estudio señala que los niños que utilizan las redes sociales son cada vez más jóvenes y muchos de ellos desconocen los riesgos*

básicos que afectan a la privacidad, IP/11/479, Bruselas. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-479_es.htm.

European Commission (2012). *Digital Agenda: New strategy for safer internet and better internet content for children and teenagers*, Bruselas. Recuperado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-445_en.htm?locale=en.

Gil, A. (2013). *El derecho a la propia imagen del menor en Internet*. Madrid: Dykinson.

Gil, A. (2014). Redes sociales y privacidad del menor: un debate abierto. *Revista Aranzadi de derecho y nuevas tecnologías*, 36, 2014, 143-180.

Grupo de Investigación de UNIR: el quehacer educativo como acción (2012-2013). Algunos resultados de la investigación: «Retos ético-pedagógicos en entornos virtuales. Análisis de la realidad y propuestas educativas». Recuperado de: http://www.menoreseninternet.com/descargas/resultados_estudio_UNIR_GDI.pdf

Murillo de la Cueva, P. (2011). Observaciones sobre la privacidad del menor ante las nuevas tecnologías instrumentos jurídicos y competencia judicial/Observations regarding the privacy of minors in light of new technologies legal instruments and judicial competence. En J.L. Piñar Mañas, S. Rodotà y M^a A. Osorio Rodríguez (coords.): *Redes sociales y privacidad del menor/Social networks and children's privacy* (109-123). Madrid: Editorial Reus.

OECD (2012). *The protection of children online recommendation of the OECD council report on risks faced by children online and policies to protect them*. Recuperado de: http://www.oecd.org/sti/ieconomy/childrenonline_with_cover.pdf.

Piñar, J. (2011). El derecho fundamental a la protección de datos y la privacidad de los menores en las redes sociales/The fundamental right of data protection and privacy of minors in social networks. En J.L. Piñar Mañas, S. Rodotà y M^a A. Osorio Rodríguez (coords.): *Redes sociales y privacidad del menor/Social networks and children's privacy* (61-85). Madrid: Editorial Reus.

Piñar, J. (2011). Redes sociales y privacidad del menor. Temas para el debate/Social networks and privacy children's. Topics for discussion. En J.L. Piñar Mañas, S. Rodotà y M^a A. Osorio Rodríguez (coords.): *Redes sociales y privacidad del menor/Social networks and children's privacy* (15-25). Madrid: Editorial Reus.

Gobierno de España. Ministerio de Industria, Energía y Turismo y Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, *Plan de confianza en el ámbito digital 2013-2015 (2014). Agenda digital para España*. Recuperado de: http://www.agendadigital.gob.es/planes-actuaciones/Bibliotecaconfianza/2.%20Material%20complementario/PlanDetallado-ADpE-5_Confianza.pdf.

Rodotà, S. (2003). Democracia y protección de datos. *Cuadernos de derecho público*, 19-20, 15-26.

Rodotà, S. (2004). Tecnología y derechos fundamentales. *Agència Catalana de Protecció de Dades*, 1-5. Recuperado de: <http://www.apd.cat/media/188.pdf>.

Rodotà, S. (2010). Una Costituzione per Internet?. *Politica del diritto*, 3, 337-351.

Rodotà, S. (2011). Sociedad contemporánea, privacidad del menor y redes sociales/Contemporary society, the privacy of minors and social networks. En J.L. Piñar Mañas, S. Rodotà y M^a A. Osorio Rodríguez (coords.): *Redes sociales y privacidad del menor/Social networks and children's privacy* (35-47). Madrid: Editorial Reus.

UNICEF (2012). La seguridad de los niños en línea: retos y estrategias mundiales. Recuperado de: <http://www.unicef.org/panama/spanish/Seguridad-en-Internet-Informe-Inocenti.pdf>.

VIOLENCIA FILIO PARENTAL (VFP): EL INFLUJO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN SU APARICIÓN

Sandra Jiménez Arroyo

Licenciada en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración. Máster en Criminalidad e Intervención Social con Menores. Doctoranda en el Programa de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Granada.

Email: sjimenezarroyo@correo.ugr.es / sjimenezarroyo@gmail.com

1. Introducción

Para calificar la conducta violenta que la progenie menor de edad ejerce sobre sus ascendientes, en los últimos años están proliferando gran cantidad de situaciones tildadas por distintos autores con términos tales como, “síndrome de los padres maltratados”, “abuso de padres”, “síndrome del emperador” o “hijos psicópatas”, “hijos tiranos” o “pequeños dictadores”, “violencia filio parental”, “violencia ascendente” o “violencia invertida”. En definitiva, violencia de los hijos menores de edad hacia sus progenitores¹.

La mayor parte de la doctrina especializada sostiene que se trata de un fenómeno antiguo que emerge a la luz pública mediante el incremento de las denuncias judiciales. No obstante algunos autores realizan matizaciones al respecto puesto que, aunque sitúan su origen en el pasado, mantienen que dicha problemática se ha dotado de nuevas características y connotaciones, conformando una “nueva violencia filio parental”².

Nos encontramos ante un fenómeno multicausal, dinámico y complejo, para el que no existe una causa única determinante o definitiva que explique su aparición, y en el que influyen múltiples factores tanto sociales, como individuales y familiares. Entre otros, uno de los factores

¹ “Síndrome de los padres maltratados”: SEARS, R.R., MACCOBY, E. E., y LEVIN, H. *Patterns of child rearing*. Row & Peterson, Evanston, Illinois, 1957; HARBIN, H. y MADDEN, D. “Battered parents: a new syndrome”. *American Journal of Psychiatry*, 136 (10), 1979; “abusode padres”: COTTREL, B. “Parent Abuse: the abuse of parents by their teenage children”. *Family Violence Prevention Unit*. Health Canada, 2001; “síndrome del emperador o hijos psicópatas”: GARRIDO GENOVÉS, V. *Los hijos tiranos. El Síndrome del Emperador*. Ariel, Madrid, 2005; “hijos tiranos o pequeños dictadores”: BARCAI, A., ROSENTHAL, M. D., y JERUSALEM, P. D. “Fears and Tyranny. Observations on the tyrannical child”. *Arch gen Psychiatry*, 30 (3), 1974; URRRA PORTILLO, J. *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. La Esfera de los Libros, Madrid, 2006; “violencia filio parental”: PEREIRA, R. “Violencia filio-parental, un fenómeno emergente”. *Revista Mosaico*, 36, 2006; “violencia ascendente”: CHINCHILLA, Mª J., GASCÓN, E., GARCÍA, J. y OTERO, M. *Un fenómeno emergente: Cuando el menor descendiente es el agresor*. Universidad de Zaragoza, 2005; “violencia invertida”: BARBOLLA CAMARERO, D., MASA, E., y DÍAZ, G. *Violencia Invertida. Cuando los hijos pegan a sus padres*. Ed. Gedisa, Barcelona, 2011.

² Vid. PEREIRA. “Violencia filio-parental...”. *Op. Cit.* P. 7.

sociales que puede ejercer influencia en la aparición de la violencia filio parental es el uso inadecuado o excesivo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la adicción o dependencia a las mismas. Es por ello que no sorprende que, en muchas ocasiones, los episodios de violencia filio parental surjan por una disputa sobre este tema: porque el padre reprocha al menor el excesivo gasto de móvil, porque le reprende por estar jugando al ordenador de madrugada y le pide que lo apague, por estar chateando con extraños, por registrarse en algún tipo de red social, etc.

Con este trabajo y atendiendo a los últimos estudios publicados sobre la temática, pretendemos analizar qué relación existe entre las tecnologías de la comunicación y la información y la aparición de la violencia filio parental³.

2. Aproximación al concepto de violencia filio parental en España

Aunque en 1957, Sears, Maccoby y Levin introdujeron la expresión “síndrome de los padres maltratados”, conceptualizándola como un nuevo subtipo de violencia familiar, en España no encontramos referencia alguna a este fenómeno hasta 1994⁴. Es entonces cuando Urra (1994) alude al preocupante aumento de las denuncias a menores de edad por malos tratos físicos a las figuras parentales (casi exclusivamente a la madre)⁵. Posteriormente, este autor hará referencia a la “aparición de “pequeños tiranos”, hijos únicos (o los pequeños, con hermanos que ya han abandonado la casa) en la mayoría de los casos, que imponen su propia ley en el hogar. Son niños caprichosos, sin límites, que dan órdenes a los padres, organizan la vida familiar y chantajea a todo aquel que intenta frenarlos”, que “dejan de ir al instituto, o consumen drogas, o roban, mienten, chantajea, entran y salen de casa cuando quieren, como si fuera un hotel, sin dar explicaciones, están todo el día en el parque bebiendo, se encierran en su cuarto y no hablan a nadie, algunos insultan a sus padres y otros les maltratan física y psíquicamente”⁶.

Por su parte, Garrido (2008) introduce un nuevo término, el “Síndrome del Emperador”. En una primera aproximación destaca que este “aparece cuando un niño que *debería* ser feliz y hacer feliz a sus padres se convierte en el símbolo de una falta de tolerancia de la frustración que parece cada vez más dominante en nuestra sociedad. Este joven quiere hacer las cosas como él quiere, y *lo quiere ahora*, y no le arredra la conciencia a la hora de ser violento. Porque no

³ Maticemos que nuestro estudio se centra en aquellos menores con una edad comprendida entre los 14 y los 18 años, por ser los que tienen responsabilidad penal en virtud del art. 1.1 LORPM. Por ello, consideramos necesario precisar qué se entiende por menor. Según establece la Convención de los Derechos del Niño de 1989, “se entiende por “niño” todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. En este sentido, el art. 12 CE señala que “los españoles son mayores de edad a los 18 años”, con lo cual, los menores de edad, serían aquellos que no han cumplido los 18 años.

⁴ Vid. Sears, Maccoby & Levin. “*Patterns of...*”. *Op. Cit.*

⁵ Urra, J. “Violencia de los hijos hacia sus padres”. *Papeles Del Psicólogo: Revista Del Colegio Oficial De Psicólogos*, (59), 1994. P. 1.

⁶ Urra. “*El pequeño...*”. *Op. Cit.* Pp. 16 y 245.

quiere escuchar ni parece entender lo que sus padres tratan de enseñarle”⁷. Más tarde precisará que se trata de la disposición psicológica que caracteriza a los hijos que maltratan (psíquica o físicamente) a sus padres (a la madre, más habitualmente), sistemáticamente, de forma continuada o habitual, sin que haya causas sociales que lo expliquen y sin que éstos puedan ser considerados malos padres o negligentes⁸.

Una de las definiciones más transcritas en lo que a esta cuestión respecta, es la propuesta por Pereira (2010). Partiendo de una concepción de la violencia filio-parental como aquellas “conductas reiteradas de violencia física (agresiones, golpes, empujones, arrojar objetos), verbal (insultos repetidos, amenazas) o no verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados) dirigida a los padres o a los adultos que ocupan su lugar”, realiza una distinción entre nueva violencia filio-parental y violencia filio-parental tradicional. La primera estaría constituida por un nuevo perfil que, “se refiere a las agresiones ejercidas por niños, adolescentes y jóvenes aparentemente normalizados (sin historiales previos psiquiátricos o delictivos, que forman parte de familias que no frecuentan habitualmente los servicios sociales), que proceden de cualquier estrato social, con conductas violentas más o menos extendidas, que incluyen siempre el ámbito familiar y, con mucha frecuencia, se reducen a este contexto”. Se excluirían de esta nueva violencia filio-parental: los casos ocasionales o aislados, el parricidio, la agresión sexual a los padres, la relacionada con el consumo de tóxicos o la que aparece en un estado de disminución importante de consciencia (la psicopatología grave y la deficiencia mental)⁹. De tal modo que, la violencia que se presenta en estos casos excluidos formaría parte de la denominada violencia filio-parental tradicional. Incluyéndose también dentro de ésta: los casos en los que los adolescentes y jóvenes se defienden así mismos de agresiones o defienden a otro miembro de la familia que está siendo agredido, y la denominada “retaliación”, es decir, hijos que sufrieron maltrato o abuso en la infancia, o que fueron objeto de negligencia grave o abandono, que devuelven el maltrato cuando se invierten los papeles y son ellos los que cuidan de sus padres¹⁰.

Finalmente, en un intento de unificar criterios, AROCA trata de recoger en su definición todos estos elementos presentando una de las propuestas más completas hasta la fecha, al comprender la violencia filio-parental como “aquella donde el hijo o hija actúa intencional y conscientemente contra sus progenitores (o quienes ocupen su lugar) con el deseo de causarles daño, perjuicio y/o sufrimiento, de forma reiterada a lo largo del tiempo, con el fin inmediato de obtener poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea por medio de la violencia psicológica, económica y/o física”¹¹.

⁷ Vid. Garrido. “Los hijos...”. *Op. Cit.* P. 19.

⁸ Vid. Garrido, V. “El síndrome del emperador y sus desafíos en el ámbito científico y profesional”. *Jornadas sobre Violencia Intrafamiliar*. Valencia, 28-29 de Febrero, 2008. Pp. 6 y 7.

⁹ De esta forma se expone en, PEREIRA. “Violencia filio-parental...”. *Op. Cit.* P. 7.

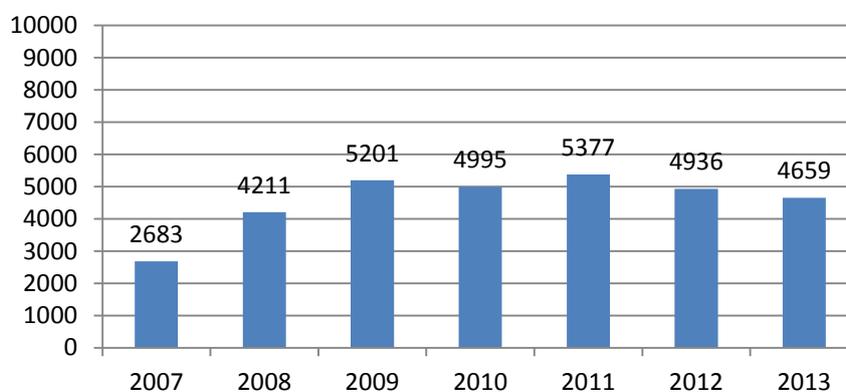
¹⁰ Vid. PEREIRA. “Violencia filio-parental...”. *Op. Cit.* P. 7; PEREIRA, R., y BERTINO, L. “Menores que agreden a sus padres. La actitud del profesional de atención Primaria”. *Revista Formación Médica Continuada en Atención Primaria (FMC)*, 17 (1), 2010. P. 39.

¹¹ Aroca, C. *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia, 2010.

3. Prevalencia de la violencia filio parental según los datos de la Fiscalía General Del Estado

Si acudimos a los datos oficiales publicados por la Fiscalía General del Estado (FGE) en sus memorias anuales durante estos últimos años, podemos observar que en 2007, alertada por las distintas Fiscalías Provinciales sobre el incremento de los asuntos incoados por violencia filio parental, comienza a contabilizar los expedientes de reforma abiertos a menores de edad bajo la rúbrica "violencia doméstica hacia ascendientes y hermanos". Si bien este criterio ha servido para diferenciar entre agresores mayores y menores de edad, adolece de falta de concreción por cuanto no solamente no especifica quien es la víctima directa de las agresiones del menor (progenitor, hermanos, abuelos, tíos...), sino que cuantifica de forma conjunta los casos relativos a violencia doméstica y a violencia de género hasta el año 2011 en el que se muestran de forma diferenciada¹². De ahí que aunque estas cifras muestren la evolución de la violencia doméstica cometida por menores de edad, no nos permitan saber con certeza que porcentaje concreto se refiere a violencia filio parental.

Figura 1. Expedientes de reforma abiertos a menores por violencia doméstica



Fuente: elaboración propia a partir de los datos procedentes de las Memorias Anuales de la Fiscalía General del Estado correspondientes a 2011, 2012, 2013 y 2014.

En el gráfico anterior, visualizamos cómo el número de expedientes de reforma abiertos a menores por violencia filio parental experimenta un incremento progresivo desde 2007 hasta 2009, concretamente de un 36´3% en 2008 y un 19´1% en 2009 respecto del año precedente. Es en 2010, coincidiendo con la publicación de la *Circular de la Fiscalía General del Estado 1/2010 sobre el tratamiento desde el sistema de justicia juvenil de los malos tratos de los*

¹² Según los datos expuestos por la Fiscalía General Del Estado en su *Memorias anuales de 2012, 2013 y 2014*, la cifra de expedientes abiertos a menores por el delito de violencia de género ha experimentado sucesivos picos coyunturales al alza y a la baja. Así durante los años 2011, 2012 y 2013 se incoaron 473, 632 y 327 expedientes respectivamente.

menores contra sus ascendientes, cuando se produce por vez primera una leve disminución de un 4%, aumentando en 2011 un 7'2% con respecto al año anterior. Finalmente, experimenta una nueva reducción de un 8'3% en 2012, y de un 5'6% en 2013.

4. Factores sociales con incidencia en la aparición de la VFP: las tecnologías de la información y la comunicación

“El Vaquilla”, por referirnos al más popular de aquella camada de bandidos, no le habría levantado la mano a su madre (y a su padre, de haberlo conocido, tampoco). Los delincuentes juveniles españoles del último tercio del siglo pasado podían atracar bancos a sangre y fuego, disparar a un guardia civil o conducir coches con sólo once años, pero no pegaban a sus mayores. En su particular código de honor no tenía cabida semejante aberración”¹³. ¿Qué ha pasado?

La sociedad cambia a un ritmo enormemente acelerado. Entre otros, uno de los factores sociales que se relaciona con la aparición de la violencia filio parental es una sociedad excesivamente permisiva que ha generado un modelo educativo basado más en la recompensa que en la sanción. Hemos pasado de un sistema claramente autoritario a otro democrático mal entendido, de estar sometidos por nuestros padres a estarlo por nuestros hijos, pues nos encontramos ante una sociedad que educa a los menores en sus derechos pero no en sus deberes¹⁴.

Esta situación habría derivado en un creciente hedonismo y nihilismo orientado a un consumo desaforado y desmedido y a un obsesivo culto a la imagen que se sitúa como criterio de vida ante la promesa engañosa de satisfacción de todos los deseos, a lo que contribuyen los medios de comunicación en gran medida¹⁵.

Se ha instalado la pretensión de conseguir todo aquello que se quiere sin esfuerzo. Parece existir una crisis de responsabilidad en la sociedad, una desorientación general hacia cual debe ser el camino a seguir, y una evidente pérdida o deterioro de valores morales y culturales de referencia¹⁶.

¹³ En palabras de Calatayud, E. y Morán, C. (2009). *Mis sentencias ejemplares*. Madrid: La Esfera de los Libros.

¹⁴ Vid. Cagigal De Gregorio, V., Serrano, A., y Aza, G. (2008). La violencia de los hijos hacia los padres. *Miscelánea Comillas: Revista De Ciencias Humanas y Sociales*, 66 (129), 442-443; Urra. “El pequeño...”. *Op. Cit.* Pp. 18 y ss.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ De ahí que algunos autores argumenten que los valores morales, en particular la religiosidad, disminuyen las posibilidades de agredir a los progenitores. Vid. Elliot, G., Cunningham, S., Colangelo, M. & Gelles, R. “Perceived Mattering to the Family and Physical Violence Within the Family by Adolescent”. *Journal of Family Issues*, 32 (8), 2011.P. 1021; Paulson, M. J., Coombs, R. H., & Jandsverk, J. “Youth who physically assault their parents”. *Journal of Family Violence*, 5(2), 1990. P. 127; Peek, C. W., Fisher, J.L. & Kidwell, J. Teenage violence toward parents: A neglected dimension of family violence. *Journal of Marriage and the Family* 47(4), 1985. P. 1055. Por su parte, otros autores hacen referencia al factor cultural, vid. CALATAYUD, E. *Buenas, soy Emilio Calatayud y voy a hablarles de...* Alienta Editorial, Madrid, 2014. P. 68: “no hay ni un solo menor gitano que haya sido condenado por vejar a su madre o a su padre” (...) “al menos, no he visto ningún caso, y en Andalucía tenemos la población gitana más numerosa de toda España”; URRÁ. “El pequeño...”. *Op. Cit.* P. 184: “las familias gitanas españolas con sus tradiciones, su cultura

A todo ello habríamos de sumar las modificaciones que se han producido sobre concepción de la familia tradicional¹⁷:

- Disminución progresiva de la familia nuclear en pro de nuevas configuraciones familiares como las parejas de hecho, las familias monoparentales, reconstituidas, de acogimiento o adoptivas.
- Conflictos familiares, separaciones o divorcios en las que se utiliza a los hijos como arma arrojadiza.
- Los problemas para encontrar un trabajo y poder pagar una vivienda, generan dificultades para poder independizarse, abandonando cada vez más tarde el hogar familiar, retrasando la edad para ser padres, y dando lugar a padres añosos.
- Incremento de las familias con hijos únicos debido a una progresiva disminución del número de hijos.
- La parentalidad tardía y la disminución del número de hijos, generan que las relaciones de parentesco dentro de cada generación también se vean reducidas.
- Cambios laborales, con plena incorporación de la mujer al trabajo.

Tales modificaciones han implicado que cada vez se disponga de menos tiempo para estar con los hijos y en ocasiones se produce cierta delegación de la tarea educativa en los profesores, los abuelos, las actividades extraescolares o de ocio.

En lo que se refiere al profesorado en la actualidad, estamos presenciando un desprestigio de la autoridad, pues los mecanismos tradicionales de control basados en la obediencia incondicional ya no funcionan, y la situación se ve agravada en ciertos casos cuando el padre se alía indiscriminadamente con el hijo enfrentándose y desautorizando a maestros y profesores¹⁸.

Finalmente en lo relativo al mundo del ocio, y es aquí donde encontramos la relación entre la violencia filio parental y las tecnologías de la información y la comunicación, destacan especialmente la televisión y las nuevas tecnologías: videojuegos, móviles, ordenadores y tablets, entre otros dispositivos, que hacen que internet sea hoy día el canal básico de comunicación social e interpersonal.

Según la Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares publicada por el INE en 2014, el uso de ordenadores entre la población infantil de 10 a 15 años es prácticamente universal (93'8%), alcanzando un 92% su utilización con conexión a internet. También resulta interesante subrayar que la disposición de

milenaria, su fe religiosa, su interiorización de respeto al cabeza de familia, su entronización de la madre, su acatamiento al más mayor. Sólo la droga rompe esta estructura tejida en el devenir del tiempo. Un hijo no tiraniza a una madre gitana; es impensable (...)"

¹⁷ Vid. Garrido. "Los hijos...". *Op. Cit.* P. 33; Urra. "El pequeño...". *Op. Cit.* Pp. 18- 20 y 176.

¹⁸ Vid. Urra. "El pequeño...". *Op. Cit.* Pp. 18 y ss.

teléfono móvil se incrementa de forma considerable a partir de los 10 años hasta alcanzar el 90´3% en la población de 15 años¹⁹.

En este sentido, la mayoría de expertos advierten de los peligros que puede suponer para los menores la utilización internet sin supervisión parental, apareciendo nuevas amenazas y escenarios criminológicos que tienen su cauce comisivo en las TICs: ciberacoso, ciberbullying (ciberacoso escolar), ciberstalking (ciber acecho), online harassment (actos concretos y no continuados de ciberbullying o ciberstalking), happy slapping (filmación agresiones), grooming (ciberacoso sexual a menores), sexting (envío de material propio con contenido sexual)²⁰.

Igualmente, se alerta sobre los efectos perniciosos que puede implicar la adscripción de menores a plataformas tales como, Tuenti, Facebook, o Twitter, no sólo por lo que se refiere a la intimidad e integridad moral del menor, sino también a su indemnidad sexual por el riesgo que puede suponer contactar con un extraño. De hecho y en cumplimiento de la LO 15/1999 de Protección de datos y el RD 1720/2007 que la desarrolla, la mayoría de estas redes sociales exigen una edad mínima de 14 años para poder registrarse, aunque en muchas ocasiones esto no se cumple²¹. Sin embargo, es este un obstáculo que los menores salvan con la simple activación de una casilla cuya marcación da por hecho que el usuario es mayor de la edad límite²².

Por todo ello, se recomienda a los padres que eduquen a los menores en el uso y riesgos de internet, que establezcan a sus hijos normas sobre su utilización, que sitúen el ordenador en una estancia común del hogar, que supervisen a los hijos mientras están conectados, o que no se regalen móviles a los niños, menos aún con conexión a internet hasta cierta edad²³.

Además, también hay que destacar la repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, donde se difumina la gravedad de los hechos y se produce cierta habituación, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva no sólo de considerar la violencia como algo normal o inevitable sino también en relación al aprendizaje por imitación, pues los niños aprenden lo que ven y puede que no presencien esta violencia en casa, pero sí a través de los medios. Son mayoría los autores que argumentan que una mayor exposición a los medios implica más comportamientos agresivos, aumentado el riesgo de conductas violentas

¹⁹ Instituto Nacional De Estadística. "Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares", 2014.

²⁰ Vid. Cuerda, M^a L. "Menores y redes sociales: protección penal de los menores en el entorno digital". *Cuadernos de Política Criminal*, núm. 112, época II, 2014; Miró, J. A. "Derecho Penal, ciberbullying y otras formas de acoso (no sexual) en el ciber espacio". *IDP. Revista de internet, Derecho y Política*, nº 16, Universitat Oberta de Catalunya, 2013.

²¹ Vid. arts. 5 y 6 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de Diciembre, de Protección de Datos de carácter personal; art. 13.1 del Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, de desarrollo de la Ley de Protección de datos de carácter personal. En ellos se establece que se puede proceder al tratamiento de datos de los mayores de 14 años con su consentimiento, salvo aquellos casos en que la ley exija para su prestación la existencia de autorización de los titulares de la patria potestad o tutela. Para los menores de esa edad será necesario el consentimiento de los padres o tutores.

²² Como precisa Cuerda, "Menores y redes sociales...". *Op. Cit.* P. 14: "queda, pues, en manos de los gestores de las redes sociales la efectividad de la normativa, siendo testimonial el número de redes sociales que han puesto en marcha un protocolo de borrado de menores".

²³ Así lo expone, entre otros, Calatayud. "Buenas, soy Emilio Calatayud...". *Op. Cit.* P. 83.

en niños y adolescentes, aún más si cabe, en el supuesto de los videojuegos donde el jugador asume el papel de agresor virtual²⁴.

De forma paralela se dice que esta exposición excesiva a los medios está relacionada con la banalización de la sexualidad, que afecta al rendimiento escolar, que puede aumentar la prevalencia de la obesidad, o el consumo precoz de alcohol, y como anotábamos anteriormente favorece actitudes encaminadas a un consumo desaforado y desmedido²⁵.

También hemos de considerar que quizá el daño que causan los medios no se deba tanto a las imágenes que emiten sino al valioso tiempo que roba a otras actividades vitales, socializadoras y creativas, que podrían ofrecer un mayor enriquecimiento a los menores. De hecho hoy día ha aumentado la preocupación con respecto a la adicción o dependencia tecnológica pues el uso abusivo de las nuevas tecnologías ha ocasionado nuevas patologías psicosociales cuyos síntomas generales se asocian con la tendencia al aislamiento y depresión, falta de comunicación con amigos y familiares, bajo rendimiento escolar o laboral y propensión a la agresividad²⁶.

Es por ello que no sorprende que en muchas ocasiones, los episodios de violencia filio parental surjan por una disputa sobre este tema, porque el padre reprocha al menor el excesivo gasto de móvil, porque intenta que su hijo deje de pasar la vida pendiente del ordenador y otras nuevas tecnologías y trata de ponerle un horario, porque le reprende por estar jugando al ordenador de madrugada y le pide que lo apague, etc²⁷.

Así lo ponen de manifiesto algunos estudios centrados en violencia filio parental al indagar en los motivos que desembocaron en la agresión hacia el progenitor y por los que el menor está cumpliendo alguna medida judicial:

“La discusión que mantuvo con su padre el 26 de junio de 2.009, en el curso de la cual el menor esgrimió un cuchillo contra su padre, y el enfrentamiento verbal del 1 de julio de este mismo año, en el que el padre reprochó al menor el excesivo gasto del móvil. A continuación el menor le lanzó dos patadas, le exhibió un bate de béisbol y posteriormente le arrojó un taco de madera. El padre precisó asistencia médica”²⁸.

²⁴ Vid. entre otros, Etxeberria, F. “Videojuegos violentos y agresividad”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 2011. Pp. 31-39; Rodríguez F. J., Bringas, C., Fariña, F., Arce, R., & Bernardo, A. (Eds.) *Psicología jurídica, Familia y victimología*. Colección Psicología y Ley, nº. 6. Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense, Universidad de Oviedo, 2008. Pp. 149-174.

²⁵ Vid. Montserrat, A., y Muñoz, M. T. “Violencia y familia”. *Revista De Estudios De Juventud*, (62), 2003. P. 54; MUÑOZ GARCÍA, F. “El impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos”. *Pediatría Integral*. Vol. XIII (10), 2009. P. 892.

²⁶ Así lo precisan, entre otros, Barbolla, Masa y Díaz. “Violencia...”. *Op. Cit.* P. 74; Muñoz, F. “El impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos”. *Pediatría Integral*. Vol. XIII (10), 2009. P. 885.

²⁷ Vid. Calatayud. “Buenas, soy Emilio Calatayud...”. *Op. Cit.* P. 63; Garrido, V. *Prevención de la violencia filio-parental: el modelo de Cantabria*. Colección Documentos Técnicos 04. Gobierno de Cantabria. Consejería de sanidad y servicios sociales, 2012. Pp. 46 y 49.

²⁸ Garrido. “Prevención...”. *Op. Cit.* P. 46.

“El 24 de diciembre de 2.008 al preguntarle el padre por el teléfono inalámbrico, el menor le manifestó que se fuera de su habitación que si no le agrediría. El 5 de enero de 2.009 de madrugada el menor estaba jugando al ordenador, y al decirle el padre que lo apagara, el menor le lanzó un cabezazo, pudiendo éste esquivarlo, a la vez que le amenazaba diciéndole: “si me quitas los cascos saldrás de casa en una caja de pino” y “te voy a destrozar la casa”²⁹.

“...la tenía a toda hostia y vino mi madre y me bajó un poco la música porque ella estaba trabajando y yo la ponía otra vez alta y ella la bajaba y ya una vez vino y me arrancó los altavoces del ordenador (...) y pos empecé a insultarla, a empujarla y claro, pues ya de ahí a pegarla tortazos, patás, a empujarla por las escaleras, le di con el machao de los ajos...” (...) “...quería llamar a mi padre, la arranqué el teléfono y vamos... intentaba abrir la puerta pa pedir ayuda y yo no la dejaba, yo la cerraba la puerta, la insultaba, la tiraba de los pelos, la tiraba al suelo, le tiraba cojines, vamos..., todo”³⁰.

Tal y como señala De Vega Saenz (2011), psicólogo clínico y terapeuta familiar, cada vez se atiende a más adolescentes que presentan problemas familiares por no respetar normas, horarios, no trabajar, ni estudiar a consecuencia de una adicción de este tipo; conflictos personales y relacionales por adicciones a redes sociales; bajo rendimiento académico; y, gastos excesivos por adicciones a servicios telefónicos y/o juegos de azar por internet³¹.

En este sentido resulta paradójico que en un estudio desarrollado por CALVETE *et al.* en 2014, todos los menores entrevistados atribuyesen la violencia filio parental, en parte, a la exposición de la violencia televisiva y los videojuegos, argumentando que ver escenas violentas en estos medios de comunicación contribuyeron a la activación de su estado de ánimo hostil³².

De hecho, tal y como se puede apreciar en la tabla inferior, algunas investigaciones sobre violencia filio parental ponen de manifiesto la existencia de una proporción de menores que pasan su tiempo de ocio solos, dedicándolo a navegar por internet, jugar con videojuegos, o chatear, cuya incidencia iría del 4% destacado por IBABE, I. *et al.* al 45'9% indicado por SÁNCHEZ HERAS.

²⁹ Garrido. “Prevención...”. *Op. Cit.* P. 49.

³⁰ Barbolla, Masa & Díaz. “Violencia...”. *Op. Cit.* P. 74.

³¹ De Vega Saenz, J. A. “Adicción a Internet y las nuevas tecnologías. La vida a través de una pantalla”, en PEREIRA, R. (Comp.). *Adolescentes en el Siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Morata. Madrid, 2011. Pp. 221 y ssg.

³² Calvete, E., Orue, I., Bertino, L., González, Z., Montes, Y., Padilla, P. & Pereira, R. “Child-to-parent violence in adolescents: the perspectives of the parents, children, and professionals in a sample of spanish focus group participants”. *Journal of family violence*, 29, 2014. P. 348.

Figura 2. Ocio y tiempo libre

González-Álvarez, M., <i>et al.</i> (2011)	Distribución	Con amigos: 67%	
		Con la familia: 33%	
González Álvarez, M. (2012)	Compañía en su tiempo libre	Ocio con sus amigos: 71'1%	
		Familia: 21%	
		Sólo: 7'9%	
Ibabe, I., Jaureguizar, J., y Díaz, O. (2007)	Distribución del tiempo de ocio	Actividades organizadas: 3'5%	
		Actividades no organizadas: 94'2%	
		Ambas: 2'3%	
	Tipo de actividades	Calle: 71%	
		Calle y disco: 21%	
		Videojuegos: 4%	
Rechea, C., y Cuervo, A. L. (2010)	Actividades de ocio	Si tienen: 58'8%	
		No tienen: 41'2%	
Romero Blasco, F., Melero Merino, A., Cánovas Amenós, C., y Antolín Martínez, M. (2005)	Organización del tiempo libre	No tienen tiempo libre organizado entorno a actividades: 63'8%	Pasan su tiempo en la calle y plazas y dando vueltas: 43'55%
			Navegar por internet, jugar con videojuegos, o chatear en los cibernets: 29'4%
			Otras: 27'05%
		Actividades de forma regular y bajo supervisión de adultos: 12'9%	
		No consta: 23'3%	
Sánchez Heras, J. (2008)	Tipo de actividades	En la calle con los amigos: 88'2%	
		Escuchar música: 62'4%	
		Play/ordenador: 45'9%	
		Deporte: 10'6%	
		Leer: 12'9%	
		Actividades extra-escolares: 4'7%	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos expuestos en las investigaciones desarrolladas por los autores que se indican. Las referencias concretas se pueden consultar en el apartado dedicado a bibliografía.

Asimismo, estos estudios observan un grupo de menores, que oscila ente de 5'1% destacado por González-Álvarez, *et al.* (2008) al 16% expuesto por Sánchez (2008), que no tienen grupo de referencia alguno, o están encerrados en casa con claras conductas de aislamiento. En estos casos, las familias de los chicos que tienen conductas de aislamiento y falta de relación social están descontentas porque no salen, pero también si lo hacen, porque las relaciones que en algún momento habían tenido no eran de su gusto.

Figura 3. Grupo de iguales

González-Álvarez, M., <i>et al.</i> (2011)	Número de amigos	Ninguno: 5'1%	
		Entre 1 y 5: 84'6%	
		Entre 6 y 10: 10'3%	
González Álvarez, M. (2012)	Número de amigos	Ningún amigo: 7%	
		Entre 1 y 5 amigos: 78'1%	
		Entre 6 y 10 amigos: 12'3%	
		Entre 11 y 20 amigos: 2'6%	
	Tipología de conducta violenta	Violencia a nivel verbal: 27'6%	
Violencia física hacia objetos: 16'8%			

	observada en el grupo de iguales	Violencia física hacia personas: 24´2%	
		Violencia por omisión: 11´5%	
		Verbal y física a objetos: 15´9%	
		Verbal y física: 4%	
Ibabe, I., Jaureguizar, J., y Díaz, O. (2007)	Características del grupo de referencia	Grupos disociales: 41%	
		Exentos de problemática: 28%	
		Grupos disociales violentos: 24%	
		No hay relación: 7%	
Rechea, C., Fernández, E., y Cuervo A. L. (2008)	Características grupo de pares	Exentos de problemáticas: 23´3%	
		Grupos problemáticos: 50´7%	
		Carencia de relación con pares: 6´8%	
		No consta: 19´2%	
	Tipo de pares problemáticos	Conductas antisociales: 25´3%	
		Situación de riesgo: 2´1%	
		Conducta delictiva: 17´8 %	
		Conducta violenta: 1´4%	
		Conductas delictivas y violentas: 2´1%	
		No consta: 51´4%	
Rechea, C., y Cuervo, A. L. (2010)	Grupo de pares	Menores maltratadores	Exentos de problemática: 17´6%
			Problemáticos: 70´6%
			No consta: 11´8%
		Menores no maltratadores	Exentos de problemática: 100%
Romero Blasco, F., Melero Merino, A., Cánovas Amenós, C., y Antolín Martínez, M. (2005)	Características del grupo de referencia	Grupo exento de problemática: 23´3%	
		Falta de relación: 8´6%	
		Grupo disocial: 46´6%	
		Grupo violento disocial: 6%	
		No consta: 15´5%	
Sánchez Heras, J. (2008)	No tiene grupo de referencia: 16%		
	Sólo amigos prosociales: 6%		
	Amigos con comportamientos antisociales: 36%		
	Amigos que cometen actos delictivos: 42%		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos expuestos en las investigaciones desarrolladas por los autores que se indican. Las referencias concretas se pueden consultar en el apartado dedicado a bibliografía.

De los datos se desprende que una buena parte de estos menores apenas realizan actividades conjuntas con su familia y tampoco tienen su tiempo libre organizado entorno a actividades concretas. Se observa la ausencia de actividades culturales y deportivas, pero las que realizan no son muy diferentes de las que pueden llevar a cabo un amplio sector de la población juvenil. Además, por un lado se percibe una tendencia grupal excesiva y un abuso del tiempo en la calle, pues la práctica totalidad se dedican a estar con sus amigos y/o en la calle y por otro lado, se aprecia una minoría que ocupan su tiempo navegando por internet o con videojuegos³³.

³³ Vid. Rechea, C. & Cuervo, A. L. *Menores agresores en el ámbito familiar (Estudio de casos)*. Centro de Investigación en Criminología. Informe nº 17, 2009. Universidad de Castilla La Mancha. Recuperado el 15 de Octubre de 2012 de: <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/17-2009.pdf>. P. 25; Sempere, M., Losa, B., Pérez, M., Esteve, G. & Cerdá, M. *Estudio cualitativo de Menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar*. Documentos de Trabajo. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Generalitat de Catalunya, 2006. Pp. 84 y 92.

Es así como atendiendo a las características individuales del menor referidas a las variables “grupo de iguales” y “tiempo de ocio” podemos visualizar dos perfiles de menores que ejercen violencia filio parental. Por un lado, aquellos que disponen de un amplio grupo de iguales y dedican la mayor parte de su tiempo a estar en la calle con ellos. Por otro lado, aquellos que no tienen grupo de referencia alguno o que no tienen ningún amigo, oscilando entre el 5´1% indicado por González-Álvarez, *et al.* (2008) y el 16% señalado por Sánchez (2008), y que pasan su tiempo de ocio solos, dedicándolo a navegar por internet, jugar con videojuegos, o chatear, cuya incidencia iría del 4% destacado por IBABE, I. *et al.* al 45´9% indicado por Sánchez (2008), lo cual mostraría cierta dependencia tecnológica en algunos casos.

De esta forma, la relación entre la violencia filio parental y las Tecnologías de la Información y la Comunicación no es banal, puesto que un uso abusivo o inadecuado de las mismas podría constituir uno de los factores de riesgo en la aparición de la violencia filio parental. No obstante habría que continuar investigando para poder observar cuan preocupante puede llegar a ser tal relación.

Por último, y a pesar de advertir sobre los efectos perniciosos que puede comportar un mal uso de estos medios, hemos de reconocer que son instrumentos plenamente válidos para la educación y el conocimiento del mundo, la socialización y el entretenimiento. Todo depende de la disposición crítica con la que se utilicen y del uso que se haga de ellos.

Conclusiones

Con este estudio ha quedado constatado que no existe en nuestro país a día de hoy una definición unánime sobre qué hemos de entender por violencia filio parental. Del mismo modo, y aunque las cifras expuestas en las sucesivas memorias anuales de la Fiscalía General del Estado ofrecen una visión general de la gravedad que está adquiriendo este fenómeno, tampoco se conoce con exactitud cuál es su entidad.

En cuanto al influjo que las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden llegar a ejercer en la aparición de la violencia filio parental, hemos de señalar que vivimos en una sociedad altamente tecnologizada, lo cual incide todas las facetas de nuestra vida y en todas las formas de interrelación, por ende, también en el ejercicio de la violencia. Con estos modernos dispositivos surgen nuevas formas de agresión, nuevos problemas y nuevas adicciones y dependencias. Es así que algunos episodios de violencia filio parental son provocados por conflictos relacionados con las nuevas tecnologías.

Hemos podido comprobar que según las principales investigaciones sobre violencia filio parental llevadas a cabo en nuestro país, y atendido a las características individuales del menor referidas a las variables “grupo de iguales” y “tiempo de ocio”, existen dos perfiles diferenciados de hijos agresores. Por un lado, aquellos que disponen de un amplio grupo de

iguales y dedican la mayor parte de su tiempo a estar en la calle con ellos. Por otro lado, aquellos que no tienen grupo de referencia alguno o que no tienen ningún amigo, y que pasan solos su tiempo de ocio, dedicándolo a navegar por internet, jugar con videojuegos, o chatear.

De esta forma, la relación entre la violencia filio parental y las Tecnologías de la Información y la Comunicación no es banal, puesto que un uso abusivo o inadecuado de las mismas podría constituir uno de los factores de riesgo en la aparición de la violencia filio parental. No obstante, habría que continuar investigando para profundizar en esta cuestión y poder observar cuan preocupante puede llegar a ser tal relación.

Referencias

- Barbolla, D., Masa, E., & Díaz, G. (2011). *Violencia Invertida. Cuando los hijos pegan a sus padres*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Barcai, A., Rosenthal, M. D., & Jerusalem, P. D. (1974). Fears and Tyranny. Observations on the tyrannical child. *Arch gen Psychiatry*, 30 (3). Recuperado de: <http://archpsyc.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=491106>
- Cagigal De Gregorio, V., Serrano, A., & Aza, G. (2008). La violencia de los hijos hacia los padres. *Miscelánea Comillas: Revista De Ciencias Humanas y Sociales*, 66 (129), 2008.
- Calatayud, E. & Morán, C. (2009). *Mis sentencias ejemplares*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Calatayud, E. (2014). *Buenas, soy Emilio Calatayud y voy a hablarles de...* Madrid: Alienta Editorial.
- Calvete, E., Orue, I., Bertino, L., González, Z., Montes, Y., Padilla, P., & Pereira, R. (2014). Child-to-parent violence in adolescents: the perspectives of the parents, children, and professionals in a sample of Spanish focus group participants. *Journal of family violence*, 29, 343-352.
- Chinchilla, M^a J., Gascón, E., García, J. & Otero, M. (2005). *Un fenómeno emergente: Cuando el menor descendiente es el agresor*. España: Universidad de Zaragoza.
- Cottrel, B. (2001). *Parent Abuse: the abuse of parents by their teenage children*. Recuperado de: http://www.canadiancrc.com/PDFs/Parent_Abuse-Abuse_of_Parents_by_Their_Teenage_Children_2001.pdf
- Cuerda, M^a L. (2014). Menores y redes sociales: protección penal de los menores en el entorno digital. *Cuadernos de Política Criminal*, 112, 5-46.
- De Vega Saenz, J. A. (2011). Adicción a Internet y las nuevas tecnologías. La vida a través de una pantalla. En Pereira, R. (Comp.). *Adolescentes en el Siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.

- Elliot, G., Cunningham, S., Colangelo, M. & Gelles, R. (2011). Perceived Mattering to the Family and Physical Violence Within the Family by Adolescent. *Journal of Family Issues*, 32 (8).
- Etxeberria, F. (2011). Videojuegos violentos y agresividad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 31-39.
- Fiscalía General Del Estado. *Memorias de la Fiscalía General del Estado de 2010, 2011, 2012 y 2013*. Recuperado de: <http://www.fiscal.es>.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos. El Síndrome del Emperador*. Madrid: Ariel.
- Garrido, V. (2008). El síndrome del emperador y sus desafíos en el ámbito científico y profesional. *Jornadas sobre Violencia Intrafamiliar*. Valencia, 28-29 de Febrero.
- González-Álvarez, M., Morán, N., Gesteira, C., & García, M. P. (2011). Caracterización de los menores que agreden a sus padres. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 11, 7-27.
- González-Álvarez, M. (2012). *Violencia intrafamiliar: características descriptivas, factores de riesgo y propuesta de un plan de intervención*. Tesis doctoral, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Harbin, H. & Madden, D. (1979). Battered parents: a new syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 136 (10).
- Ibabe, I., Jaureguizar, J., & Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. España: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Instituto Nacional De Estadística (2014). Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares. Recuperado de: http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t25/p450/base_2011/a2014/&file=pcaxis
- Miró, J. A. (2013). Derecho Penal, *ciberbullying* y otras formas de acoso (no sexual) en el ciber espacio. *IDP. Revista de internet, Derecho y Política*, Recuperado de: <http://journals.uoc.edu/index.php/idp/article/view/n16-miro>
- Muñoz, F. (2009). El impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos. *Pediatría Integral*. Vol. XIII (10).
- Paulson, M. J., Coombs, R. H., & Landsverk, J. (1990). Youth who physically assault their parents. *Journal of Family Violence*, 5(2).
- Peek, C. W., Fisher, J.L. & Kidwell, J. (1985). Teenage violence toward parents: A neglected dimension of family violence. *Journal of Marriage and the Family* 47(4).
- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental, un fenómeno emergente. *Revista Mosaico*, 36.

- Pereira, R., & Bertino, L. (2010). Menores que agreden a sus padres. La actitud del profesional de atención Primaria. *Revista Formación Médica Continuada en Atención Primaria (FMC)*, 17(1), 2010.
- Rechea, C.; Fernández, E. & Cuervo, A. L. (2008). *Menores agresores en el ámbito familiar*. Centro de Investigación en Criminología. Informe, 15, Recuperado de: <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/15-2008.pdf>
- Rechea, C. & Cuervo, A. L. *Menores agresores en el ámbito familiar (Estudio de casos)*. Centro de Investigación en Criminología. Informe nº 17, 2009. Universidad de Castilla La Mancha. Recuperado el 15 de Octubre de 2012 de: <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/17-2009.pdf>
- Rechea, C. & Cuervo, A. L. *Menores agresores en el ámbito familiar*. Centro de investigación en criminología. Informe, 18, 2010. Recuperado de: <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/18-2010.pdf>
- Rodríguez F. J., Bringas, C., Fariña, F., Arce, R., & Bernardo, A. (Eds.) (2008). *Psicología jurídica, Familia y victimología*. Colección Psicología y Ley, 6. España: Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense, Universidad de Oviedo.
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C. & Antolín, M. (2005). *La violencia de los jóvenes en la familia: una aproximación a los menores denunciados por sus padres*. Documentos de Trabajo. España: Centro de Estudios Jurídicos del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña.
- Sánchez, J. (2008). *Análisis y puesta en práctica en un centro de menores de un programa de intervención con familias y menores que maltratan a sus padres*. Tesis doctoral. España: Universidad de Valencia.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E., & Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Row & Peterson, Evanston, Illinois.
- Sempere, M., Losa, B., Pérez, M., Esteve, G., & Cerdá, M. (2006). *Estudio cualitativo de Menores y jóvenes con medidas de internamiento por delitos de violencia intrafamiliar*. Documentos de Trabajo. Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. España: Generalitat de Catalunya.
- Urra, J. (1994). Violencia de los hijos hacia sus padres. *Papeles Del Psicólogo: Revista Del Colegio Oficial De Psicólogos*, (59), 1994.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador: cuando los padres son las víctimas*. Madrid: La Esfera de los Libros.

LA INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN LA BÚSQUEDA DE ORÍGENES DE LOS MENORES ADOPTADOS.

Estefanía Muriedas Díez

Diplomada en Educación Social.

Máster en Criminalidad e Intervención Social con Menores de la Universidad de Granada.

Email: estefaniadiez@correo.ugr.es / estefaniadiez@hotmail.com

1. Introducción.

Durante la última década, España se ha convertido en el segundo país que más menores ha adoptado del mundo en cifras absolutas internacionales¹, y el primero en relación a su población. En estos momentos, aunque existe una tendencia de disminución generalizada, nuestro país supera a países como Francia, Suecia, Canadá o Países Bajos. Países que cuentan con más de veinticinco años de experiencia en materia de adopciones internacionales.² Desde el año 1997 hasta 2012 se han realizado con éxito un total de 50.880³ adopciones en el marco internacional. Niños y niñas que llegaron a España durante el *boom* de las adopciones internacionales (2000-2004) y están a punto de entrar en la etapa vital de la adolescencia. En esta etapa vital los menores adolescentes comienzan a preguntarse sobre las huellas de su pasado, sobre la adopción, fundamentalmente empiezan a cuestionarse su identidad. En ese cuestionamiento, los interrogantes sobre sus orígenes están de forma casi permanente en la construcción de identidad del adoptado.

Desde el comienzo de la adopción internacional a finales de la década de los años 90, España ha evolucionado de tener el silencio sepulcral como costumbre, a tomar parte en

¹ Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad. Estadística de adopción internacional.

²Según las estadísticas publicadas por The International Social Service (ISS) (2013). España es el tercer país de acogida con mayor número de adopciones internacionales, seguido de EE.UU e Italia. http://iss-ssi.org/2009/assets/files/editorial-monthly-review/Editorials_esp/2013/Edito%202013%20176Octubre%20esp.pdf

³ Datos extraídos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España.

un discurso de los “hijos del corazón”⁴. En esta transformación los medios de comunicación han estado continuamente presentes. Es revelador el ejemplo de la emisión de un documental de la BBC en Televisión Española titulado “Las habitaciones de la Muerte” en el que tras su visualización se recogieron 3.666 llamadas en el transcurso de una hora y media (Berástegui, 2010).

Por otra parte, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todas las áreas de la vida, está llevando a que aparezcan nuevas formas de comunicarse y relacionarse con los demás, que incluso determinan considerablemente la aparición de otras relaciones humanas y familiares. Las familias adoptivas, primordialmente las madres, han favorecido que Internet sea un espacio dinámico y eficaz que sirve de apoyo y comunicación para todas las personas implicadas en un proceso de adopción.

Las TIC's y a los medios de comunicación han hecho, parcialmente, que la concepción del proceso de adopción introduzca cambios de manera significativa.

2. Apuntes sobre el marco normativo de la búsqueda de los orígenes en la adopción.

La búsqueda de los orígenes “es un proceso para conocer, contactar y relacionarse con personas significativas de su familia o de cultura de origen que realizan las personas adoptadas. Y cada persona adoptada desarrolla su búsqueda de forma particular”. (Rosso, 2008: 138). En este mismo sentido Brodzinsky, Schechter y Henig (2002) señalan que el cien por ciento de las personas adoptadas, según su experiencia, buscan a su familia de origen. Puede que en muchas ocasiones esta búsqueda no se lleve a cabo en sentido literal, pero es, en cualquier caso, una búsqueda llena de significado que comienza cuando el menor se hace la pregunta: “¿por qué sucedió?”. En España, la búsqueda de los orígenes por parte de las personas adoptadas se ha convertido en un asunto de actualidad y ha provocado un aumento considerable de demandas. Uno de los factores que ha propiciado este incremento han sido, por una parte un claro aumento de espacios televisivo donde se permite la búsqueda y el encuentro de personas que han comenzado la averiguación. Por lo que este proceso de conocimiento sobre el propio origen se ha convertido en uno de los temas principales en los servicios de post-adopción en España. En la actualidad, el derecho a la

⁴ Esta definición ha sido utilizada después de la publicación del libro de serie documental española (2006) producida por TVE y que trataba el mismo tema y servía de guía para los nuevos padres adoptivos.

⁴ Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, hecho en La Haya el 29 de mayo de 1993.(BOE, 1 de agosto de 1995, núm. 182, pp. 23447 a 23454). Convenio ratificado por España el 11 de Julio de 1995. Javier Angulo y José Antonio Reguilón que se convirtió al poco tiempo en *bestseller* (2001). Más tarde se publicó una serie documental española (2006) producida por TVE y que trataba el mismo tema y servía de guía para los nuevos padres adoptivos.

identidad es un derecho de nueva generación, el cual aún no tiene gran reconocimiento y depende mucho del país en el que nos encontremos (Berástegui, 2007).

En el año 2007 se aprueba en España la primera ley en materia de Adopción Internacional. En el derecho Español, la adopción internacional se rige bajo el Convenio Internacional de la Haya⁵, donde se enmarca la Ley 54/2007⁶, de 28 de diciembre, de Adopción internacional. En dicha ley, se hace un reconocimiento expreso del derecho a conocer los orígenes biológicos, justamente en su artículo número 12 que señala lo siguiente:

“Las personas adoptadas, alcanzada la mayoría de edad o durante su minoría de edad representadas por sus padres, tendrán derecho a conocer los datos que sobre sus orígenes obren en poder de las Entidades Públicas españolas, sin perjuicio de las limitaciones que pudieran derivarse de la legislación de los países de que provengan los menores. Este derecho se hará efectivo con el asesoramiento, la ayuda y mediación de los servicios especializados de la Entidad Pública de Protección de Menores u organizaciones autorizadas para tal fin”.

La manifestación de este derecho en la legislación estatal se ha fundamentado en menor medida por la desembocadura de multitud de casos mediáticos que buscaban tal reconocimiento.

Para que las personas adoptadas puedan comenzar este proceso de búsqueda, las entidades públicas correspondientes deben conservar la información relativa a los orígenes del niño, en particular la información respecto a la identidad de sus padres, así como la historia médica del niño y de su familia. Y por otro lado, las Entidades colaboradoras deberán informar a las Entidades Públicas de los datos de los que dispongan sobre los orígenes del menor.

Aunque este estrenado artículo señala la posibilidad de conocer los orígenes biológicos, este reconocimiento no da una solución amplia y adecuada para todos los casos, ya que en las adopciones internacionales es imprescindible que los países de origen de los menores valoren y conserven esta documentación. Este hecho no se lleva a cabo en muchos países extranjeros ya que sus legislaciones internas no facilitan esa posibilidad.

En lo que se refiere a la Comunidad Autónoma de Andalucía, en el ejercicio de sus funciones, la Junta de Andalucía regula en su Decreto 282/2002 de 12 de Noviembre, de Acogimiento Familiar y Adopción⁷, la actuación derivada de su Administración sobre esta

⁵ Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, hecho en La Haya el 29 de mayo de 1993.(BOE, 1 de agosto de 1995, núm. 182, pp. 23447 a 23454). Convenio ratificado por España el 11 de Julio de 1995.

⁶ Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción internacional. (BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007 páginas 53676 a 53686)

⁷ Decreto 282/2002, de 12 de noviembre, del acogimiento familiar y la adopción (BOJA n.135, de 19.11.02

materia. En este Decreto se establece en su artículo 10.2 la posibilidad de que los menores adoptados, al cumplir la mayoría de edad, puedan acceder a un servicio de mediación con *la finalidad de conocer a su familia biológica y su historia personal*.

A modo de conclusión, se ha comenzado a construir un camino a favor del reconocimiento del derecho de los adoptados a conocer su origen, ya que al menos se ha reconocido de manera independiente en el artículo 12. Pero lo que se deja entrever es que no va a ser un camino fácil, porque existen aún muchos límites y problemas que obstaculizan a la persona adoptada a ejercer este derecho.

3. El papel activo de la familia adoptiva en las Redes Sociales.

Por otra parte, las familias adoptivas, especialmente las madres o familias monoparentales, han tenido un papel muy activo en las redes sociales. Este hecho ha dado lugar a que las familias se ayuden, debatan y se replanteen cuestiones en lo relativo a su experiencia en el proceso adoptivo. En nuestro país las familias adoptivas han generado a través de las redes sociales, particularmente los blogs, la aparición de conceptos e ideas “nuevas” que se van difundiendo poco a poco.

Los blogs son un espacio de comunicación, de información y de debate. En ellos el tema de la búsqueda de los orígenes es uno de los más relevantes y los que plantean mayor número de discusiones. Particularmente, en el blog *Una madre de Marte*⁸ se genera multitud de debates en lo concerniente a este tema. En estos blogs las madres adoptivas comparten miedos e inseguridades respecto a la revelación, la comunicación de los orígenes al menor o incluso se apoyan y comparten experiencias relativas al propio encuentro con la familia de origen.⁹

El aumento de las adopciones internacionales, la mayor visibilidad de la adopción y la actividad constante de las familias adoptivas en las redes sociales han supuesto que se produzcan grandes cambios significativos en el modo de afrontar y percibir la adopción tanto por los padres adoptivos como por la sociedad en general.

Durante mucho tiempo en España la adopción se ha considerado un tema tabú. La situación por la que pasaba una familia adoptiva, que podría estar marcada de una cierta desdicha por la imposibilidad de tener descendencia, era casi vergonzosa. De manera que gracias a este dinamismo constante en las redes sociales de las familias adoptivas ha llevado a que la decisión de adoptar y el proceso de adopción pasaran de ser un asunto íntimo de la familia a convertirse en una experiencia compartida.

⁸ Consultado el día 21 de Marzo de 2015. Blog “Una madre de marte”:

<https://madredemarte.wordpress.com/>

⁹ Encuentro en Etiopía (15 de Mayo 2012):

<https://madredemarte.wordpress.com/2012/05/15/encuentro-en-etiopia/#comments>

4. Análisis de casos: Los hijos robados y la búsqueda de los orígenes de la Generación Z.

La mayor parte de los niños que han llegado a lo largo de estos 17 años, han sido niños adoptados a edades muy tempranas. Por lo que en estos momentos los menores se encuentran en la etapa vital de la adolescencia. La adolescencia es una etapa de conflicto, de cuestionarse quién soy, de dónde vengo, y a dónde voy, por lo que muchos de estos menores se cuestionan sobre sus orígenes. Asimismo, se ha de tener en cuenta que los niños adoptados en la franja de máximo apogeo de la adopción internacional en España (2000-2004) ya pertenecen a la *Generación Z*¹⁰. Al pertenecer a una sociedad altamente digitalizada, que incide de manera muy significativa en todas las facetas de la vida de estos menores, parte del desarrollo de su identidad se va a generar a través de internet y las redes sociales. *¿Quién soy? ¿Qué quiero que sepan de mí los demás? ¿Qué busco que me identifique?* Estas preguntas pueden ser investigadas y averiguadas en la red, sobre todo si se mantienen en el tiempo ciertas lagunas en la comunicación de los padres hacia los hijos sobre el tema de la familia de origen.

En este sentido, Berástegui (2014) destaca que aún existe "lagunas importantes en la comunicación con los niños". Resaltando las lagunas relativas a la familia biológica, exactamente matizando que un 15% no sabe que proviene de la tripa de otra mujer y un 11% no sabe por qué se separó de su familia biológica, aunque un 49,8% sabe que son adoptados y un 63,7% sabe que proviene de otro país (Berástegui, 2012:118).

Todas estas cuestiones llevan a formularse la siguiente hipótesis comenzarán los menores a relacionarse con sus familias biológicas gracias al influjo notable de las redes sociales.

5. Conclusión.

El éxito de la adopción, y con ello el bienestar de la familia adoptiva como el del menor adoptado, estará ligado al establecimiento de unos buenos mecanismos de pre-adopción y a la existencia de un apoyo disponible de los servicios de post-adopción, pero también dependerá de que exista una buena para-adopción¹¹ (Berástegui, 2010).

¹⁰ La generación z hace alusión a la los jóvenes nacidos entre 1995 y 2003 (hoy con entre 10 y 18 años) y que están completamente digitalizados.

¹¹ Por para-adopción se entiende todo aquello que rodea al mundo de la adopción, especialmente todo aquello que se encuentre ajeno al círculo adoptivo (Berastegui, 2008).

Y parte de esta para-adopción se crea en los espacios virtuales (redes sociales, foros de internet, vídeos...). Por lo tanto debemos, primeramente, darle la categoría merecida a la búsqueda de orígenes y al propio conflicto de identidad de los menores adoptados, y formarnos sobre éste a la vez que nos preparamos adecuadamente sobre el manejo de las TIC, Internet y redes sociales para que éstas sean herramientas potenciales que favorezcan la comunicación y las relaciones familiares. La educación es la clave para la transmisión de nuevos aprendizajes, nuevas reflexiones y cuestionamientos sobre la identidad de los adoptados y la búsqueda de su origen.

Bibliografía.

Berástegui A. y Gómez Bengoechea, B. (2007) *Esta es tu historia. Identidad y comunicación sobre los orígenes en adopción*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Berástegui, A. (2008). La postadopción más allá de la familia y del niño: reflexiones y propuestas. En Berástegui, A & Gómez-Bengoechea, B. *Los retos de la postadopción: balance y perspectivas*. (pp.191-2003) Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Berástegui, A. (2010). Adopción internacional: ¿solidaridad con la infancia o reproducción asistida? *Aloma, Revista de Psicología, Ciènces de l'Educació i de l'Esport*, 27, 15-38.

(2012). La adaptación familiar y social de los menores adoptados internacionalmente. Seguimiento postadoptivo en la comunidad de Madrid. *Miscelánea Comillas, vol.70. núm 136*.

Brodzinsky, D.M, Schechter, M & Henig, R. (2002). Soy Adoptado: la vivencia de la adopción a lo largo de la vida. Barcelona. Grupo Editorial Random House Mondadori.

Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, La Haya el 29 de mayo de 1993 (BOE, 1 de agosto de 1995, núm. 182, pp. 23447 a 23454).

Decreto 282/2002, de 12 de noviembre, del acogimiento familiar y la adopción (BOJA n.135, de 19 de Noviembre de 2002).

Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción internacional. (BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007 páginas 53676 a 53686), Marre, D. (2004). La adopción internacional y las asociaciones de padres adoptivos: Un ejemplo de sociedad civil virtual global. *Scripta Nova*, 8 (170), 1-17.

Rosso, D. (2008). Experiencias de trabajo en el apoyo a la búsqueda de los orígenes. En Berástegui, A & Gómez-Bengoechea, B. *Los retos de la postadopción: balance y perspectivas*. (pp.137-148). Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

EDUCACIÓN EN CASA Y SOCIEDAD DIGITAL: REFLEXIONES CONSTITUCIONALES.

Antonio Pérez Miras

Profesor Colaborador Asociado

Facultad de Derecho (ICADE)

Universidad Pontificia Comillas

Email: apmiras@icade.comillas.edu

1. Introducción.

No existen datos fiables de la cantidad de padres y madres españoles que desearían que sus hijos fueran educados directamente en su entorno familiar, es decir, recibieran una educación en casa¹². Esto es lo que se conoce muchas veces en su terminología anglosajona como *homeschooling* pero no creemos necesario tener que referirnos al término en lengua inglesa para realizar esta rápida aproximación al fenómeno. Aproximación que vamos a realizar desde una óptica de derecho constitucional.

Sí conviene, a modo de introducción, situarnos previamente en una perspectiva más general que nos señale en qué consiste este fenómeno de la educación en casa. Para ello, hemos buscado en internet asociaciones que tuvieran una plataforma digital en la que expresaran su parecer al respecto de la educación en casa. Huelga advertir al lector de que nos encontraremos ante una visión de parte interesada. Reproducimos a continuación la presentación que realiza la Asociación por la Libre Educación (ALE): Educar en casa “[s]ignifica asumir de forma integral la educación de nuestros hijos, tanto en los aspectos de la adquisición de conocimientos y habilidades, como en la transmisión de valores y principios, sin delegar ninguna de estas funciones en instituciones educativas[,] lo que no excluye el contactar con profesionales o especialistas para ampliar su educación. Las familias que educamos en el hogar provenimos de todo tipo de ámbitos, niveles de formación, poder adquisitivo y creencias. Algunos padres realizamos la educación en el hogar desde el nacimiento de nuestros hijos. Otros desescolarizamos por problemas o

¹² En internet se pueden encontrar referencias de entre 2.000 y 3.000 familias las que practican en España la educación en el hogar, pero no nos ha parecido que ninguna fuente fuera lo suficientemente fiable como para dar por cierto el dato. Por tanto, tómense esas cifras con absoluta prudencia.

dificultades en el aprendizaje de los niños; pero, para todos, el factor común es la creencia en que la educación debe responder a un abanico de necesidades, intereses y estilos individuales de cada niño. Educar en familia es una opción consciente y responsable que se decide teniendo muy presentes las necesidades de los hijos y que siempre se lleva a cabo dentro del marco de respeto, libertades, derechos y deberes que se prevé en la Constitución Española. La educación en familia se desarrolla en la comunidad, por lo que el niño está inmerso en su medio. Los niños educados en el hogar realizan actividades deportivas, culturales o lúdicas, en compañía de otros niños.”¹³

En este trabajo vamos a ver cuál ha sido la respuesta del Tribunal Constitucional español a este fenómeno en la STC 133/2010, conectándolo con el ordenamiento del CEDH y su diversa jurisprudencia. Pero las reflexiones que vamos a realizar van a partir de la premisa del avance de la sociedad digital como una realidad palpable en nuestra vida cotidiana y, por tanto, nos preguntaremos sobre el papel que la misma puede tener en el derecho de educación del menor.

2. Objetivos y metodología.

El objetivo principal de esta comunicación es realizar unas breves reflexiones en torno a la potencialidad de la educación en casa en el marco de la sociedad digital. La sociedad digital ha pasado de ser un futurible para ser realidad del día a día y ello nos permite cuestionar el modelo general de educación. Para ello, la figura que hemos considerado más oportuna para realizar dicha reflexión ha sido la problemática que supone para nuestros sistemas jurídico y educativo la denominada ‘educación en casa’.

Como objetivo colateral o accesorio, tendremos necesariamente que presentar, aunque sea someramente, la cuestión y el estado de la materia, con especial énfasis en el marco legal y jurisprudencial.

Ello es coherente con la metodología jurídica que hemos empleado en el estudio de dicho fenómeno. Aunque ello no obste para hacer referencia a otras cuestiones conexas como, por ejemplo, la duda sobre los datos estadísticos y sociológicos que nos pueden surgir en estas páginas.

Dentro de la metodología propia de las ciencias jurídicas vamos a realizar una aproximación constitucional, por otro lado ya apuntada. Y es que efectivamente vamos a realizar este estudio desde la amplia concepción de los derechos fundamentales y su incardinación en el ordenamiento jurídico legal o infraconstitucional. Este aspecto es muy relevante porque será en las (múltiples) leyes de educación donde se va a configurar todo el sistema escolar. No olvidemos que es la existencia de la escolaridad obligatoria la que produce la colisión con el ánimo de un colectivo de padres que desean que la educación de

¹³ Consultado online <http://www.educacionlibre.org/educar4.htm> (13/03/2015)

sus hijos se realice de modo distinto a la programación estatal en escuelas (públicas o privadas).

Aparentemente existe una colisión de derechos, que a la postre es lo que va a dirimir la jurisprudencia constitucional. Por ello, además de las referencias legales, es fundamental para realizar este estudio el análisis jurisprudencial. Para ello nos vamos a centrar en la STC 133/2010 que es, hasta la fecha, la Sentencia que ha abordado de manera más completa este fenómeno.

3. Breves reflexiones en torno a la constitucionalidad de la llamada ‘educación en casa’ ante los avances (imparables) de la sociedad digital.

La sociedad que va a dejar en herencia el siglo XXI al próximo siglo que vendrá sin duda será un mundo digital donde lo analógico sea una cuestión museológica. La rápida transformación en la interconectividad de las personas y, por tanto, el cuestionamiento del espacio físico que, al menos algunos, aún tenemos como preeminente, va a dar lugar a profundos cambios de mentalidad en lo que a nuestra presencia física se refiere para poder *aprovecharnos* del intercambio de ideas y conocimientos.

La intercomunicación educativa es hoy un hecho, como demuestra este II Congreso Internacional de la Sociedad Digital: ‘Educación, Infancia y Derecho’ en el que se presenta esta comunicación, que, además de poder asistir al mismo en modalidad *online*, se realizará simultáneamente como evento asociado con el VIII Simposio ‘Las Sociedades ante el Reto Digital’ de la Universidad del Norte (Colombia). Estas innovativas vueltas de tuerca son sólo un ejemplo del potencial que se puede realizar en el ámbito educativo. Muchos son los ejemplos que al lector se le podrán ocurrir para superar la presencialidad en la educación sin perder, empero, el contacto académico tan necesario entre docente y alumnado.

En ninguno de los supuestos que vamos a plantear en estas páginas está el entendimiento de una educación aislada, individual y autorreferencial, autodidacta en definitiva, pues la problemática sobre la que nos estamos preguntando presenta matices diferentes. Conviene, así, clarificar todos estos para no incurrir en error. La educación en casa pretende, al menos como la hemos presentado al inicio, un modo diferente de educar a los menores – hijos por parte de sus padres. Es decir, es una visión de la educación donde el ámbito familiar debería ser el depositario del derecho de educación del menor en vez de la escuela, entendida como espacio común de aprendizaje para la vida (sin que nos importe para el objeto de este estudio, en principio, su titularidad pública o privada).

Con todo ello, podemos fácilmente entender que las tecnologías pueden ser un espaldarazo a todas esas familias que, por motivos de conciencia y amparados en el art. 16 CE, quieren presentar a sus vástagos una determinada cosmovisión de la vida. En un mundo, ya real, en el que todo el mundo se puede observar desde una *ventana*, en el que una sola pantalla puede mostrar un conocimiento inabarcable, creer que esto no va a tener

consecuencias en el modo de educar es estar ciego a la invencible realidad. La llamada alfabetización digital, el uso de recursos tecnológicos en la escuela, la tableta como nuevo lápiz-y-papel, la enseñanza de la clásica escritura o el énfasis hacia el mecanografiado son sólo algunos ejemplos del mundo actual que, para los imaginarios, nos pueden hacer una idea de lo que está por venir.

Por ello, son oportunas estas reflexiones, porque al romper el espacio digital nuestro clásico paradigma de lo físico, ello nos puede conducir a una concepción de la *escuela digital* como un espacio diferente al que hemos estado conociendo hasta el momento.

¿Pero es esto equivalente a la cuestión de la educación en casa? Pues sí y no. Aunque quizá sería más apropiado decir no y sí. Dedicaremos el resto de páginas a aclarar esta cuestión.

En principio, y basándonos en la jurisprudencia de la anunciada STC 133/2010, la educación en casa es una opción constitucionalmente posible pero que el legislador, en su necesario margen de actuación política, no ha optado por ella. Nuestro sistema escolar, constitucionalmente inobjetable según el propio Tribunal, se basa en la obligatoria escolaridad de todo menor de entre 6 y 16 años (art. 4 LOE¹⁴). Este es quizá uno de los puntos pacíficos entre las distintas posturas ideológicas que sobre la educación han mantenido los partidos que han gobernado España durante la democracia. Es de resaltar a los efectos de lo que estamos aquí tratando, que no se ha puesto en duda por ninguno de los grandes partidos el modelo de escolaridad y esto, en una política como la educativa marcada por el disenso y el vaivén legislativo, es una cuestión no menor a tener presente para justificar nuestras reflexiones.

La duda que puede surgirnos es si este modelo puede entrar en colisión con otros derechos constitucionales en el ámbito educativo y, en especial, aquellos de los que los padres son los titulares. Como ha expresado el Tribunal (FJ 9) esa configuración legislativa no afectaría a la libertad de enseñanza que tienen los padres sobre sus hijos conforme al art. 27.1 CE (libertad de enseñanza) ni tampoco al derecho de los padres a elegir la formación moral y religiosa que deben recibir sus hijos del art. 27.3 CE. Este es quizá el punto más delicado de la argumentación del Tribunal porque deslinda la posibilidad de la educación en casa del mandato constitucional del art. 27.3CE¹⁵.

En la doctrina podemos encontrar voces que consideran que debería darse, sin embargo, un mayor protagonismo al derecho de los padres del art. 27.3 CE y, para ello, la educación

¹⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106 de 04 de Mayo de 2006)

¹⁵ De hecho, no faltan autores que se muestran críticos con esta posición del Tribunal. Así, por ejemplo, ASENSIO SÁNCHEZ (2012: 211-212) considera que el Tribunal Constitucional está rechazando en realidad este sistema decantándose por la prevalencia del Estado en la educación y limitando, “de forma injustificada, el protagonismo de los padres y de la sociedad en la educación.”

en casa sería modelo idóneo para conseguirlo, que, con la voluntad legislativa del Estado, sería posible de aplicar pues no existe impedimento constitucional¹⁶.

No podemos perder el punto de vista, por otra parte, de que la Constitución no hace descansar todo el contenido ético de la educación en lo que los padres estimen conveniente, pues el art. 27.2 CE, sistemáticamente anterior al mencionado derecho de los padres, exige que la educación tenga por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Por tanto, el contenido del derecho de educación, de que es titular el menor (art. 27.1 CE), habrá de atender primariamente a esta óptica mandada por el propio Constituyente. En este sentido, debemos observar que el Tribunal en cierta medida está colocando este fin como un interés del menor, que, de acuerdo con el caso *Konrad contra Alemania*, es superior al derecho del padre¹⁷.

En cualquier caso, los Poderes públicos deberán asegurar este contenido sea cual sea el modelo educativo por el que optara el legislador. Ello concuerda con la inspección y homologación del sistema educativo que manda el art. 27.8 CE.

Lo que sí despeja el Tribunal es si estos límites que acabamos de mencionar, de acuerdo con el carácter obligatorio y gratuito de la educación básica, hacen de la escolaridad el único modelo viable para hacer efectivo dichos mandatos constitucionales. Para el Tribunal Constitucional, siguiendo aún con el FJ 9, la satisfacción de esos principios y derechos constitucionales no se alcanza sólo mediante la escolarización, que no viene consagrada directamente por la Constitución. Por tanto, “no cabe excluir otras opciones legislativas que incorporen una cierta flexibilidad al sistema educativo y, en particular, a la enseñanza básica, sin que ello permita dejar de dar satisfacción a la finalidad que ha de presidir su configuración normativa (art. 27.2 CE) así como a otros de sus elementos ya definidos por la propia Constitución (art. 27.4, 5 y 8 CE)”. Sin embargo, llegados a este punto, el Tribunal se frena al recordarnos que no es un legislador positivo y, en consecuencia, no le compete decir cuáles deben ser los rasgos que podría tener esa regulación alternativa del régimen de enseñanza básica obligatoria que también pudiera resultar conforme a la Constitución.

Tras este pequeño pero necesario *excursus* podemos reafirmar esa potencialidad de la sociedad digital de la que hablábamos al principio porque, salvo reforma constitucional, nuestro Ordenamiento actual podría modificarse para dar cabida a otro modelo educativo. Sin embargo, me parece oportuno recordar que la STC 133/2010, en otro pasaje, encauza

¹⁶ A modo de ejemplo podemos citar a VALERO ESTARELLAS (2012:31): “A partir del momento en que la Constitución no cierra un sistema educativo concreto, sino que, dibuja una “franja de constitucionalidad” dentro de la cual tienen cabida una pluralidad de fórmulas legislativas, no cabe descartar la educación en casa como tercera vía alternativa a la tradicional oferta escuela pública-escuela privada. Por tanto, la regulación legal del homeschooling en nuestro país se convierte en una cuestión de decisión del Estado de reordenar el sistema educativo de forma cada vez más respetuosa con la libertad de enseñanza y con el derecho fundamental de los padres a elegir la educación de sus hijos.”

¹⁷ TEDH Caso *Konrad contra Alemania*, decisión de admisibilidad de 11 de septiembre de 2006, núm. 35504/2003

el derecho de los padres no en la exigencia del art. 27.3 CE sino a la posibilidad de crear centros docentes (art. 27.6 CE). Y esto lo decimos porque quizá no habría que cambiar el modelo del sistema educativo sino el espacio de dicho sistema.

En la forma de entender, de interpretar, ese 'centro docente' de que nos habla la Constitución se podría dar cabida a una mayor participación del padre en la educación del padre desde su casa pero con una garantía y control de que el menor, no olvidemos verdadero titular del derecho de educación, recibe una serie de conocimientos y valores que le formen como persona y sienten las bases para el desarrollo de su personalidad.

La sensación de que los partidarios de la educación en casa desean esto mismo para sus hijos no se nos puede escapar. Es quizá en el criterio pedagógico donde está la clave reivindicativa. Y jurídicamente tiene un fundamento en el art. 14 CDFUE, que añade en el derecho de los padres el respetar además de sus convicciones filosóficas y religiosas las pedagógicas. Es verdad que el Tribunal Constitucional este aspecto no lo profundiza (VALERO ESTARELLAS, 2012: 27-28), pero consideramos que esas convicciones pedagógicas deben contextualizarse con el propio apartado 3º de ese art. 14, que está consagrado también a la libertad de creación de centros docentes de acuerdo con las leyes nacionales. Es cierto que de su dicción se concluye que se están consagrando dos libertades distintas ("se respetan [...] la libertad de creación de centros docentes [...] así como el derecho de los padres...") pero el hecho de estar incardinadas en un mismo artículo (14.3 CDFUE) nos permite conectar ambas ideas y entender que las convicciones pedagógicas pueden ser cubiertas, no sólo con la libertad de elección de centro sino aún más, con su propia creación.

Con todo ello, mediante adecuados recursos tecnológicos, los hogares de los padres que lo desearan podrían convertirse en "centros" homologados por el Estado para la impartición de determinados valores y conocimientos donde los padres pudieran participar de manera más activa en el desarrollo de su propio hijo. *Mutatis mutandis* del art. 27.7 CE (referida a la administración de los colegios sostenidos con fondos públicos) se extrae que la Constitución desea en cualquier caso esta participación de los padres, pues si lo manda para la escuela pública, y en la privada dicha participación también se va a presumir *por naturaleza*, es de pensar que sea cual sea el modelo educativo los padres siempre van a estar presentes. Pero con la educación en casa podría ser él mismo el que lo hiciera efectivo. Aunque también cabría que lo hiciera por tercera persona pero elegida directamente por los padres.

Esto último nos podría llevar a la cuestión del análisis económico del derecho. Quién paga esos servicios. Desde nuestro punto de vista, todo aquello que no estuviera dentro del ámbito escolar o cubierto por la aplicación tecnológica, no debería ser *a priori* un gasto imputable al Estado.

Por ejemplo, querer que un hijo reciba en casa clases de piano, y que ello sea *convalidado* con la enseñanza a tocar un instrumento musical, en vez de la flauta en un aula, puede ser una opción interesante. Mediante controles tecnológicos el Estado podría comprobar que

dicha enseñanza se está efectivamente realizando, incluyendo los controles de evaluación. El docente podría en ese caso ser el padre o la madre o un tercero contratado por ellos. El Estado debería sufragar los gastos tecnológicos que pudiere conllevar dicho control (firma electrónica de asistencia, comunicación telemática de los progresos, etc.) pero no el gasto de separarse de una oferta general en el aula (la flauta). Decíamos que es solo un ejemplo pero nos parece ilustrativo de esas posibilidades que la tecnología puede ofrecer para crear esos distintos espacios educativos.

Pero no queríamos terminar estas reflexiones sin una conclusión que va más allá al propio objeto de esta comunicación. Al final, lo que se discute en el fondo es, no un modelo de sistema educativo sino un modelo de sociedad. Una sociedad ideal que no existe, pues la realidad que nos rodea es que el niño y la niña que hoy juegan felices en el patio de un colegio serán mañana trabajadores dependientes del café con falta de sueño y con sueños por cumplir. Algunos de esos sueños seguramente les vendrán desde aquel patio del colegio, donde las risas eran las reinas de un futuro sin colorín ni colorado. Debemos hacer la confesión de que esas risas nos parecen justificación suficiente para mantener un modelo de escuela donde los niños aprendan a convivir con el diferente. Al fin y al cabo, en la familia nunca está el otro, sino un nosotros que, paradójicamente, puede hacer más chico al yo que tenemos que desarrollar. Porque no hay otros con los que compararnos. La escuela nos da esa visión de sociedad, de comunidad, que es la realidad en la que vivimos. Cualquiera, tarde temprano, va a tener que entrar en esa sociedad. La escuela no es más que un momento de nuestra vida, como luego lo será el trabajo. Diferentes momentos, diferentes espacios, pero siempre compartidos.

Los momentos no dependen de nosotros, los espacios sí los podemos construir. La sociedad digital puede hacer que nuestro momento educacional se desarrolle pluriespacialmente. Y nuestra Norma *normarum*, nuestro Pacto de convivencia, ya hemos visto, no nos impone un espacio. Esta es una base para la que seguir reflexionando y seguir pensando cómo conjugar los intereses individuales –de los menores y de los padres– con los valores constitucionalmente protegidos y transmisibles por la educación.

Referencias citadas.

ASENSIO SÁNCHEZ, Miguel Ángel (2012). “La educación en casa o *homeschooling* en la doctrina del Tribunal Constitucional”. *Foro, Nueva Época*, vol. 15, nº 2, p. 185-212.

VALERO ESTARELLAS, María José (2012). “Homeschooling en España. Una reflexión acerca del artículo 27.3 de la Constitución y del derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos”. *Revista General de Derecho Canónico y de Derecho Eclesiástico del Estado*, nº 28.

REDES SOCIALES Y BIG DATA ¿CÓMO REACCIONA LA UNIÓN EUROPEA?

Rastislav Spac

Letrado del Servicio Jurídico y Delegado a la Protección de Datos del Comité de las Regiones de la Unión Europea.

Las opiniones expresadas en este artículo son las del autor y no reflejan necesariamente la posición de las instituciones de la Unión Europea.

1. Introducción

En los últimos años, la cantidad de datos personales disponibles en Internet ha crecido de forma exponencial. Estos datos se pueden recopilar con facilidad mediante el uso de motores de búsqueda.

Los internautas empiezan a hacerse preguntas sobre la accesibilidad de ciertas informaciones sobre ellos en internet. ¿Puede mi empleador ver imágenes comprometedoras de mi pasado? ¿Me atraparé algún comentario no demasiado premeditado cuándo quiera cambiar de trabajo o contratar un nuevo seguro? Éstas y tantas otras preguntas son cada vez más al orden del día.

Uno de los temas prioritarios de la estrategia Europa 2020 es el “*Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación*”. Los avances tecnológicos han creado posibilidades sin precedentes de agregar y combinar contenidos de enorme cantidad y de diferentes orígenes. La información circula y cruza las fronteras para finalidades que no siempre nos benefician.

La actual reforma del marco jurídico relativo a la protección de datos es una oportunidad para hacer la acción de las autoridades europeas más coherente. Los nuevos reglamentos en la materia tienen que ofrecer una base muy sólida a nuestros derechos fundamentales (respeto de la vida privada, derecho de expresión, etc.), y reconstruir la confianza, muy fuertemente erosionada por los últimos escándalos de espionaje masivo, de los usuarios y de los emprendedores en estos valores.

2. Las Redes Sociales

El marco jurídico de la protección de datos en la Unión Europea es anterior a la aparición del fenómeno universal de las Redes Sociales. Estas plataformas han supuesto una revolución en la comunicación, tanto a nivel personal como profesional. Para las empresas tecnológicas las redes sociales constituyen una verdadera mina de oro al ser un potente instrumento para recabar información personal y crear perfiles individuales para marketing conductual.

Es importante delimitar la responsabilidad de los motores de búsqueda y de los proveedores de servicios de internet, ya que éstos pueden facilitar el acceso a la información sobre la vida de un usuario que de otra forma permanecería oculta. El poder de estas empresas de influir en la vida de las personas debería ir acompañado de obligaciones para garantizar la privacidad, la responsabilidad y la libertad de expresión.

En el caso de los jóvenes – el grupo más numeroso de usuarios de las Redes Sociales - es de interés resaltar la paradoja entre sus elevados conocimientos de informática, y la casi inexistente consideración sobre la necesidad de proteger su vida privada.

La falta de celo con la privacidad por parte de estos jóvenes internautas tendrá serias repercusiones cuando sean mayores, ya que su expectativa de vida hace que tendrán más oportunidades de arrepentirse de las huellas que va dejando su actividad en internet, y que podrá afectarles negativamente en el futuro. El derecho al olvido en internet es un tema muy discutido, pero de momento, no es una realidad. La actual generación de jóvenes (*internet generation*) publica en internet cada vez más datos sobre su vida privada, sin estar plenamente consciente de los peligros y las consecuencias que ello puede tener más tarde.

Las Redes Sociales contienen un auténtico tesoro de información personal. Aunque estas redes se pueden usar para fines legítimos y loables, su popularidad y el desconocimiento de las condiciones de uso, abren la vía a posibles abusos cómo son, por ejemplo, el ciberbullying, chantaje, robo de identidad o el marketing conductual.¹⁸

Las Redes Sociales dejan obsoletos los métodos tradicionales de protección de datos. La propuesta de reforma del régimen jurídico de protección de datos que se está actualmente preparando¹⁹, incorporará cambios sustanciales en particular por lo que se refiere al consentimiento, la transparencia de la información, el uso de los cookies y la posibilidad de borrar y olvidar los datos. No obstante, no olvidemos que la protección de datos empieza en la fuente de los mismos, es decir, en lo que el usuario desvela sobre sí mismo en las redes sociales. La educación y la concienciación de los internautas, sobre todo de los jóvenes, es primordial.

¹⁸ Lambert, P. (ed.). (2014). *Social Networking, Law, Rights and Policy*. Dublin, Irlanda: Clarus Press, p. 33-34

¹⁹ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/HIS/?uri=CELEX:52012PC0011#1214272>

3. Big data y la protección del internauta

Big data ha reducido el coste de recogida y de análisis de informaciones. Hoy en día una empresa puede identificar con facilidad nuevos segmentos de consumidores y dirigirse a éstos con tarifas y publicidad ajustados a su medida. La disponibilidad de datos sobre la conducta de las personas²⁰ ha supuesto un cambio en la fijación de precios. La tendencia actual es la fijación individual del precio basado en el marketing conductual (*behavioral marketing*). Con esta técnica, el vendedor va a ajustar el precio a cada consumidor en base a lo que la empresa cree que el cliente potencial está dispuesto a pagar por el producto o el servicio²¹. El marketing conductual también ayuda a las empresas en la gestión de riesgos²².

Es posible que la combinación de *big data* y la fijación diferenciada de precios lleve a situaciones de discriminación o de exclusión. *Big data* pueden facilitar la discriminación contra grupos especialmente sensibles o fragmentar el mercado en base a criterios raciales, étnicos o religiosos²³. La falta de transparencia y el procesamiento de informaciones personales sin el consentimiento de la persona pueden llevar al consumidor a situaciones de fraude o abusos.

Las normas en materia de competencia, el derecho de consumo y las disposiciones específicas contra la discriminación ayudan a combatir este problema. No obstante, la transparencia y la obligación de informar al usuario sobre qué datos suyos se están procesando, son especialmente necesarios para no desequilibrar las posiciones de las partes.

4. Big data y las instituciones europeas

Hoy en día casi cualquier información puede ser digitalizada - los textos, los medios audiovisuales, las tendencias, la posición geográfica, etc. La posibilidad de recopilar la

²⁰ Datos fácilmente recopilables: geolocalización, historia de búsquedas en internet, compras realizadas en internet, etc.

²¹ Por ejemplo, el precio de una habitación en un hotel o el billete de avión puede variar si el vendedor conoce las circunstancias sobre el viaje y la necesidad de realizarlo en estas fechas.

²² Por ejemplo, en el caso de los seguros de vehículos, la prima del seguro puede variar dependiendo de los índices de riesgo. Los datos pueden venir del historial de navegación, de la música o videos en internet, de los "me gusta" en Facebook, de los comentarios en blogs, etc.

²³ Big Data and Differential Pricing, Executive Office of the President of the United States, p.

17. Recuperado de

https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/docs/Big_Data_Report_Nonembargo_v2.pdf

información continuamente y en tiempo real, y la posibilidad de analizar esta inmensa mina de información ha cambiado la forma de hacer previsiones y tomar decisiones.

Anteriormente para establecer estadísticas o hacer previsiones hacía falta delimitar primero qué datos se van a recoger para luego proceder a recogerlos en una determinada muestra de población. Hoy en día el proceso se ha revertido. Se recogen todos los datos posibles, y luego se extraen aquellos que servirán para la finalidad que se pretende. Con este nuevo modo de proceder es posible predecir tanto las tendencias del conjunto (por ejemplo, el resultado de las elecciones), cómo las tendencias en los subgrupos (por ejemplo, la intención de voto de mujeres solteras menores de 30 años con carrera universitaria).

Las instituciones públicas deben adoptar las decisiones sobre asuntos técnicamente muy complejos. Para ello se basan, sobre todo, en las opiniones de expertos. No obstante, con la llegada de internet, de las redes sociales y los *big data*, tanto el modelo de asesoramiento científico de las instituciones cómo la gobernanza de los poderes públicos está experimentando unos cambios muy profundos²⁴.

La omnipresente conexión a Internet, la recopilación de datos por una multitud de dispositivos electrónicos que utilizamos a diario, y las nuevas formas de comunicación en las redes sociales están cambiando la forma de tomar decisiones dada la extraordinaria cantidad de datos disponibles. Páginas web, blogs y otros medios sociales hacen posible la comunicación directa de opiniones científicas al público, la recepción de la reacción del mismo, al igual que crean nuevos mecanismos para probar teorías científicas o recopilar conocimientos muy dispersos.²⁵

5. La aparición del gobierno abierto como modelo de gobernanza

El concepto de gobierno abierto también está sujeto a un riesgo de confusión. Un gobierno abierto (*open government*) no significa una mayor apertura o transparencia de las instituciones públicas.²⁶

²⁴ Spina, A. (2014). Scientific Expertise and Open Government in the Digital Era: Some Reflections on EFSA and Other EU Agencies. En A.Alemmano and S.Gabbi (Coords.), *Foundations of EU Food Law and Policy* (p.1). Ashgate. Recuperado de SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2348096AS>

²⁵ Cómo ejemplo, podemos citar algunos proyectos científicos complejos, como la cartografía de cráteres sobre nuevos planetas que se está diseñando en labor colectiva para ayudar a los científicos de la NASA para recoger la información pertinente mediante la utilización de un videojuego en línea. Véase <http://beamartian.jpl.nasa.gov/welcome>. Para más ejemplos de proyectos innovadores de participación ciudadana pueden consultarse en el sitio web de la *govlab* de la Universidad de Nueva York: <http://www.thegovlab.org/>

²⁶ Shkabatur, J. (2012). Transparency With(out) Accountability: Open Government in the United States. *Yale Law & Policy Review*, 31(1), pp. 80-140

La naturaleza del proceso integrador de la Unión Europea y su complejidad interna contribuyen a la falta de comprensión de las decisiones por los ciudadanos. El llamado “déficit democrático” de la Unión Europea, debido en gran parte a la brecha entre los gobernantes y los ciudadanos, hace más que necesaria una mayor apertura institucional. La transparencia contribuye a que los ciudadanos y las partes interesadas puedan tener un acceso directo a la información en poder de las instituciones públicas.²⁷ La transparencia es un mecanismo de rendición de cuentas con disuasión efectiva de malas prácticas, corrupción y manipulación de la normativa.

Es cierto que el gobierno abierto implica un cierto grado necesario de transparencia administrativa para que los ciudadanos puedan comprender el funcionamiento de la administración. El objetivo de la transparencia es la responsabilidad y el aumento de la confianza en el gobierno. El fin último del gobierno abierto es crear las condiciones para que los ciudadanos participen en las actividades del gobierno y aumentar la eficacia de la acción administrativa.²⁸

Las administraciones públicas deben adoptar plataformas digitales y suprimir las barreras que impiden la participación de los actores externos en el procesamiento de los datos en poder de las instituciones públicas.

La publicación de los datos en poder de los organismos públicos es fundamental para la creación de los regímenes de colaboración. La propagación de los dispositivos móviles y la conexión a Internet facilitan aún más la participación de los ciudadanos y las partes interesadas en los intercambios con los poderes públicos. Las nuevas tecnologías aumentan la transparencia de las instituciones, al igual que la eficiencia de su acción administrativa²⁹.

6. Gobierno abierto (Open Government)

Al mismo tiempo, el concepto de gobierno abierto está desafiando los límites tradicionales entre las instituciones públicas y los ciudadanos. Se promueve el acceso directo a la información y su reutilización.

²⁷ Porras Ramírez, J.M. (2014). Los límites a la transparencia: el menguado alcance del derecho de los ciudadanos a acceder a la información en poder de las instituciones europeas. *UNED: Teoría y Realidad Constitucional*, (33), p. 283.

²⁸ Spina, A. (2014). Scientific Expertise and Open Government in the Digital Era: Some Reflections on EFSA and Other EU Agencies. En A.Alemmano and S.Gabbi (Coords.), *Foundations of EU Food Law and Policy* (p.8). Ashgate. Recuperado de SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2348096AS>

²⁹ Véase la Comunicación de la Comisión sobre la Agenda Digital para Europa, COM (2010) 245.

En el marco del gobierno abierto, las administraciones públicas ya no son los controladores exclusivos del conocimiento en la sociedad, sino que son los facilitadores de esa “*inteligencia colectiva*” (*collective intelligence*).³⁰

El gobierno abierto se erige en una propuesta concreta de reforma tecnocrática de las instituciones europeas. Es una de las vías de cómo acercar las instituciones a los ciudadanos, dándoles espacio para expresar sus opiniones e involucrarlos en la toma de decisiones.³¹ En este contexto, el gobierno abierto da cumplimiento al enunciado del artículo 298 TFUE³², ya que contribuye a construir “*una administración europea abierta, eficaz e independiente*”.

La instituciones y las agencias de la UE obtienen la información técnica a través de dos modelos básicos: “*externalización*” y “*networking*”.³³

El modelo que aquí denominamos “*la externalización*”, consiste en el recurso a los comités científicos o grupos de expertos. Su utilización es común en los ámbitos altamente técnicos y multidisciplinarios que requieran un amplio abanico de conocimientos técnicos³⁴.

En el segundo modelo, basado en el “*networking*”, son las redes de organismos nacionales consultivos o reguladores quienes suministran la información a la Unión Europea. En este modelo, la Unión Europea actúa como una especie de agencia central a la que las autoridades nacionales suministran información, y ésta se encarga de asegurar una amplia difusión de los conocimientos.³⁵ En algunos casos, la legislación europea obliga a los

³⁰ Por “*inteligencia colectiva*” se entiende la capacidad de los usuarios de las plataformas en internet para tener acceso a la información, informar sobre los errores y para contribuir a la mejora de los sistemas de intercambio de información.

³¹ Porras Ramírez, J.M. (2014). Los límites a la transparencia: el menguado alcance del derecho de los ciudadanos a acceder a la información en poder de las instituciones europeas. *UNED: Teoría y Realidad Constitucional*, (33), pp. 284.

³² Artículo 298, apartado 1 del TFUE: “*En el cumplimiento de sus funciones, las instituciones, órganos y organismos de la Unión se apoyarán en una administración europea abierta, eficaz e independiente.*”

³³ Spina, A. (2014). Scientific Expertise and Open Government in the Digital Era: Some Reflections on EFSA and Other EU Agencies. En A.Alemmano and S.Gabbi (Coords.), *Foundations of EU Food Law and Policy* (p.5-7). Ashgate. Recuperado de SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2348096AS>

³⁴ Este es el caso de la *Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria* (EFSA), la *Agencia Europea de Medicamentos* (EMA) y la *Agencia Europea de Sustancias y Mezclas Químicas* (ECHA).

³⁵ *Ammannati, L. (ed.) (2013). Networks. In search of a model of European and Global regulation. Torino: Giappichelli Editore.*

órganos o agencias de la UE a crear redes de infraestructuras informáticas con el fin de recabar información y datos.³⁶

7. Reutilización de la información pública

Un gran paso en esta dirección supone la obligación de las instituciones europeas de ofrecer los datos de los que dispone para su reutilización³⁷. La información del sector público es una fuente importante de crecimiento potencial de los servicios en línea innovadores a través de productos y servicios de valor añadido. Los poderes públicos pueden estimular los mercados de contenidos ofreciendo la información del sector público en condiciones de transparencia, eficacia y no discriminación. Por esta razón, la Agenda Digital para Europa³⁸ destacó la reutilización de la información del sector público como una de las áreas clave de actuación.

Las instituciones europeas tienen en su poder multitud de documentos de todo tipo que podrían reutilizarse en productos y servicios de información con valor añadido y que constituirían un valioso recurso tanto para las empresas como para los ciudadanos. La base legal para la reutilización de los datos públicos es la Decisión de la Comisión, de 12 de diciembre de 2011, relativa a la reutilización de los documentos de la Comisión. Esta decisión es *stricto sensu* aplicable solamente a los documentos de la Comisión. No obstante, en caso de un contencioso ante el Tribunal de Justicia sería muy difícil defender que es sólo la Comisión quién debe ofrecer sus datos para la reutilización. Es más, los derechos de autor que protegen el material creado por las instituciones europeas, pertenecen a la Unión Europea, y no a las diferentes instituciones. En este contexto, varias instituciones han ido adoptando sus propias normas internas para la reutilización de los datos que obran en su poder, o bien aplican *mutatis mutandi* la mencionada Decisión de la Comisión.

³⁶ Así ocurre en el caso de los sistemas de intercambio de información electrónicos gestionados por varias agencias, como la EudraVigilance de la Agencia Europea de Medicamentos o la plataforma de intercambio de información (IEP) de la EFSA. Merece la pena mencionar también el proyecto Web-radr en el Reino Unido.

³⁷ Directiva 2003/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de noviembre de 2003 relativa a la reutilización de la información del sector público (modificada por la directiva 2013/37/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013). Decisión de la Comisión, de 12 de diciembre de 2011, relativa a la reutilización de los documentos de la Comisión (2011/833/UE)

³⁸ COM(2010) 245

Es imprescindible adoptar medidas técnicas para que los documentos estén en formatos legibles por máquina. Se han elaborado licencias abiertas de reutilización o sencillas cláusulas de exención de responsabilidad, sin necesidad de efectuar solicitudes individuales.

8. Conclusión

Los *big data* y las redes sociales ofrecen nuevas posibilidades de comunicación y de acceso a la información. Por el contrario, las huellas que los internautas van dejando en internet y la exposición de datos sensibles de la vida privada pueden causar graves perjuicios a los usuarios, sobre todo a los jóvenes. La utilización de los *big data* sin informar debidamente al usuario puede conducir a situaciones de discriminación o a abusos comerciales.

La colaboración colectiva facilitada por las plataformas informáticas, los datos públicos disponibles para su reutilización y las nuevas modalidades de gobernanza basadas en los principios de gobierno abierto pueden dar un nuevo impulso al proceso de integración europea. Por un lado, se incrementa el control democrático y la participación de los ciudadanos en las actividades de las instituciones de la Unión Europea. Por otro lado, los recursos públicos empleados para recabar datos y crear publicaciones, se vuelven a poner a disposición de los contribuyentes en forma de datos públicos para su reutilización. Esta fuente de información sirve para la creación de nuevos productos y servicios, empleando los recursos públicos para dinamizar diversos sectores económicos.

Referencias

Ammannati, L. (ed.) (2013). *Networks. In search of a model of European and Global regulation*. Torino: Giappichelli Editore.

Lambert, P. (ed.). (2014). *Social Networking, Law, Rights and Policy*. Dublin, Irlanda: Clarus Press, p. 33

Porras Ramírez, J.M. (2014). Los límites a la transparencia: el menguado alcance del derecho de los ciudadanos a acceder a la información en poder de las instituciones europeas. *UNED: Teoría y Realidad Constitucional*, (33), p. 283.

Shkabatur, J. (2012). Transparency With(out) Accountability: Open Government in the United States. *Yale Law & Policy Review*, 31(1), pp. 80-140

Spina, A. (2014). Scientific Expertise and Open Government in the Digital Era: Some Reflections on EFSA and Other EU Agencies. En A.Alemmano and S.Gabbi (Coords.), *Foundations of EU Food Law and Policy* (p.1). Ashgate. Recuperado de SSRN:

<http://ssrn.com/abstract=2348096AS>

Big Data and Differential Pricing, Executive Office of the President of the United States, p. 17. Recuperado de

https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/docs/Big_Data_Report_Nonembargo_v2.pdf

<http://www.thegovlab.org/>

Comunicación de la Comisión sobre la Agenda Digital para Europa, COM (2010) 245.

Decisión de la Comisión, de 12 de diciembre de 2011, relativa a la reutilización de los documentos de la Comisión (2011/833/UE)

Directiva 2003/98/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de noviembre de 2003 relativa a la reutilización de la información del sector público (modificada por la directiva 2013/37/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013).

DIFUSIÓN DE CAMPAÑAS DE CONTENIDO SOCIAL Y SOLIDARIO EN REDES SOCIALES: ESTUDIO EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

**DISSEMINATION OF CAMPAIGNS ABOUT SOLIDARITY AND
SOCIAL AFFAIRS IN SOCIAL NETWORKS: A STUDY IN
UNIVERSITY CONTEXT.**

Manuel Jesús Herмосín-Mojeda

Universidad de Huelva

manuel.hermosin@dedu.uhu.es

Sergio Morilla-Gil

Universidad de Huelva

sergio.morilla@alu.uhu.es

Manuel Antonio Conde del Río

Universidad de Huelva

manuelantonio.conde@alu.uhu.es

Carmen Aránzazu Cejudo Cortés

Universidad de Huelva

carmen.cejudo@dedu.uhu.es

1. Introducción.

En la actualidad estamos inmersos en un planeta cada vez más globalizado e interconectado. Esta globalización mundial –sobre todo del llamado primer mundo- se ha visto potenciada por la aparición de las llamadas redes sociales, nuevas formas de interconexión que, a la vez que nos posibilitan comunicarnos en tiempo real y ampliar nuestros universos de relaciones, nos atrapan con sus múltiples atractivos virtuales y nos alejan de las personas con las que antes convivíamos a diario cara a cara. Se da la paradójica situación de estar inmersos en redes sociales al lado de otras personas que también están haciéndolo, en lugar de mantener una relación como tradicionalmente se ha venido haciendo.

Esta situación descrita nos hace pensar en el inmenso poder y presencia social que han adquirido las redes sociales, con un crecimiento espectacular desde su aparición en 1994 con Geocities.com, una plataforma para alojar páginas web según su temática. Posteriormente, en 1995 nos encontramos con la web creada por Randy Conrads “classmates.com” –para buscar antiguos compañeros de clase, pero que no permitía muchas más opciones-, o con la red social de 1997 desarrollada por Macroview “sixdegrees.com”, en la que se podía generar perfiles de usuario y listas de amigos. Siguiendo a Colás et al (2013), a partir de 2001 se comienza una nueva etapa caracterizada por la creación de numerosas comunidades virtuales que dan cabida a combinaciones diversas de perfiles de usuarios y en función del acercamiento de estas redes sociales al escenario económico, es decir, se crean redes profesionales de intercambio y negocio convirtiéndose en un poderoso instrumento para la economía globalizada.

Las redes sociales son sitios web en los que los usuarios interesados pueden registrarse para obtener un espacio privado en el que mostrar ideas, pensamientos, imágenes y compartir, con los otros miembros, con una amplia variedad de perfiles –desde los más restrictivos y privados, hasta los totalmente abiertos en los que se incluyen, a veces, personas que se desconocen en la vida real-. Generalmente los requisitos para participar en las redes que son abiertas, es tener una dirección de e-mail válida y tener más de una determinada edad –aunque al no comprobarse este dato se dan muchos casos de menores que acceden sin ningún tipo de filtro a dichas redes sociales-.

En la mayoría de las comunidades virtuales no se requiere de una identificación personal, puede mantenerse la verdadera identidad oculta y utilizarse un Nick. La publicación de contenidos no está sujeta a filtros y se puede subir cualquier tipo de contenidos o compartirlos, sin que haya una mínima censura, excepto las denuncias de otros usuarios por considerar dicho contenido inapropiado. Existe una teoría sobre el funcionamiento de las redes sociales, llamada de los seis grados de separación³⁹, en la que dicen que es posible acceder a cualquier persona del planeta, en tan solo seis “saltos”. También hay dificultades cuando se pretende borrar el rastro dejado en las redes sociales y, a veces, se generan muchas dificultades por el mal uso de dichas redes sociales – especialmente cuando los usuarios son menores con poca información sobre el alcance y trascendencia que pueden tener estos sitios web-.

³⁹<http://hbr.org/2003/02/the-science-behind-six-degrees/ar/1>. Acceso: 20/marzo/2014.

La consolidación de dichas redes ha venido de la mano de Facebook (2004), la cual se ha convertido en la red social más usada y que ofrece muchas posibilidades de uso, capaz de congrega unos perfiles de usuarios muy amplios y variados. Actualmente cuenta con más de 1.000 millones de usuarios⁴⁰.

Otra red que ha irrumpido más tarde, pero que ya se está consolidando como una opción muy interesante, es Twitter (2006), en la que destaca la brevedad del mensaje, la agilidad en la comunicación en tiempo real y la posibilidad de compartir las aportaciones de una manera sencilla. Esta red cuenta con más de 300 millones de usuarios⁴¹.

Una idea de cómo pueden llegar a influir en la sociedad las redes sociales fue evidenciada cuando Facebook realizó un experimento psicológico en la que participaron 689.003 perfiles de usuarios de esta red social⁴²; dicho experimento se realizó sin el consentimiento tácito de los usuarios y de forma invisible. Durante una semana (del 11 al 18 de enero de 2012) y desarrollado en colaboración con dos universidades de Estados Unidos (Cornell y San Francisco), se llevó a cabo esta experiencia para determinar el alcance de los contenidos que se publican en las redes sociales. «Una de las conclusiones fue que la influencia social dictamina sobre el estado de ánimo de las personas»; (Sánchez, 2014) y esto fue comprobado al analizar las acciones que usuarios que observan historias menos negativas en su «feed» eran menos propensos a escribir mensajes negativos. «El estudio concluyó que una menor exposición a posts de contenido positivo provoca una menor transmisión y comunicación de informaciones de esta índole, y viceversa. Es decir: la comunicación textual tiene un impacto determinante en la transmisión de emociones.» (Sánchez, 2014)

En la asignatura Educación para el Desarrollo y la Cooperación Internacional, de 3º de Grado en Educación Social se tratan los contenidos relacionados con las redes sociales como una parte del temario, dada su repercusión en el nuevo concepto de participación ciudadana y la repercusión que tiene en la configuración actual del Tercer Sector. Es de sobra conocido el papel que han desempeñado la movilización social las redes sociales -campañas electorales y otros tipos de movilizaciones recientes, por ejemplo- y, cómo no, también en la difusión de realidades sociales relacionadas con la marginación, la pobreza o la exclusión social. Actualmente se ha puesto de manifiesto y son objeto de estudio las llamadas cibercampañas que favorecen el activismo (que se ha denominado ciberactivismo⁴³) y en esta asignatura se debate el alcance de los medios y las redes sociales en la difusión de ideas.

En línea con lo anterior, las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo y los Organismos que trabajan por el Desarrollo, la Cooperación y la Solidaridad, saben que las redes sociales son los mejores medios

⁴⁰ En enero de 2015, se estima que Facebook tiene unos 1.390 millones de usuarios, según datos recogidos en un artículo de economía publicado por el diario El País el 28/01/2015.

http://economia.elpais.com/economia/2015/01/28/actualidad/1422479793_944037.html

⁴¹ En febrero de 2015, se estima que Twitter tiene más de 300 millones de usuarios, según datos recogidos en el famoso blog de The Inquirer By Silicon Week, en un artículo publicado el 6 de febrero de 2015.

<http://www.theinquirer.es/2015/02/06/excelentes-resultados-economicos-para-twitter-no-tan-buenos-sobre-su-numero-de-usuarios.html#>

⁴² (Sánchez 2014) <http://www.abc.es/tecnologia/redes/20140630/abci-facebook-manipula-algoritmo-noticias-positivas-negativas-estudio-psicologico-201406300950.html> Tomado el 12 de enero de 2015.

⁴³ TASCÓN, M. y QUINTANA, Y. (2012): Ciberactivismo. Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas. Madrid: Catarata.

para difundir sus propósitos o campañas, como la relacionada con los Objetivos del Milenio⁴⁴, en la que se ha decidido apostar por las redes sociales. Como afirma Noncioli (2012) "Para tener un resultado eficaz, en los medios de comunicación convencionales se necesitaría un presupuesto muy grande que no suelen tener las ONG. En cambio, a través de las redes sociales, el resultado puede ser muy exitoso, porque cala entre mucha gente, y se puede conseguir con pocos medios. El resultado sería el equivalente a una inversión de millones de euros en la manera tradicional".

Para relacionar la imagen de la pobreza y el poder de las redes sociales en el contexto de esta asignatura, se propuso en 2013, a los alumnos una actividad que consistía en el análisis de una fotografía y un artículo de la versión digital de una revista mexicana. Primero se expuso a los alumnos una imagen de una niña de piel clara y pelo rubio mendigando en la calle. La foto está tomada desde el interior de un coche.

En ese momento, se inició un debate para ver qué impresiones genera esa foto, pero no se les dio más información ni sobre la descripción del contexto, ni el cuerpo de la noticia. Una vez puestas en común las primeras reacciones ante la imagen, se entregó la noticia para que los estudiantes pudiesen conocer el contexto y la situación que se genera tras el encuentro de los viandantes con la pedigrüña. Uno de los aspectos que destacan es que la foto fue tomada por un usuario de la red social Facebook, que después la subió a la red para que sus contactos la reenviaran y se movilizaran, por si se trataba de una niña secuestrada y que estuviera ejerciendo la mendicidad contra su voluntad. Todo ello con el trasfondo de que el estereotipo de niña ejerciendo la mendicidad no suele concordar con algunos estereotipos tradicionales que existen en el perfil de los indigentes. La foto y el artículo están sacados de la versión digital de la revista Proceso⁴⁵ y lleva por título "Niña que pedía limosna conmueve a sociedad... por su color de piel".

Ilustración 1. Fotografía que se muestra³



Si bien el titular es bastante esclarecedor, en el cuerpo del artículo se exponen algunas claves que orientan el debate que surge a raíz de conocer todos los pormenores, como el testimonio que aporta la activista por los derechos humanos Yalí Noriega a través de su blog⁴⁶ en el que dice que...

⁴⁴ Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, son una declaración efectuada por 189 países bajo el auspicio de las Naciones Unidas, por la que se comprometen a incrementar el esfuerzo mundial para reducir la pobreza, sus causas y manifestaciones. <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

⁴⁵ Proceso.com.mx: <http://www.proceso.com.mx/?p=323924>. (Noticia de 30/X/2012). Acceso: 20/marzo/2014

“necesitamos ver a una niña de color blanco para preocuparnos por los secuestros, el tráfico de niños y la explotación infantil. Jamás he visto fotografías de niños indígenas o simplemente morenos, indígenas o no, pidiendo que los circulemos porque debemos rescatarlos. No, esos niños no existen y su explotación no es un problema porque se parecen a sus padres, quienes también son morenos y están por ahí en la misma banqueta. Ah, porque éste último punto queda muy claro en el pie de foto: le preguntaron a la niña por sus papás, ella no supo qué decir y se acercó una señora que no se le parece en nada. Especifican que es morena, como si eso fuera prueba contundente. Y sí, probablemente es prueba contundente, pero seguro que es igual de contundente con el resto de niños mendigos, simplemente nadie se toma la molestia de ver más allá de su color de piel.”

Ante las reacciones del alumnado de la clase después de realizar esta actividad, iniciamos una investigación entre los alumnos de la Titulación de Educación Social de la Universidad de Huelva, para intentar recabar información sobre cómo usan las redes sociales y qué atención prestan a las campañas que intentan sensibilizar o concienciar ante situaciones como la propuesta para su análisis y debate y qué imagen tenemos de la pobreza, cómo se muestra la pobreza y qué derechos tienen las personas pobres ante su imagen y su derecho a mostrarla o no. A colación de esta noticia, surgen también otros aspectos como la difusión por las redes sociales del denominado marketing con causa, en el que también notamos que se usa indiscriminadamente la imagen de la pobreza y cómo se mantienen los estereotipos para lograr determinados fines.

Tras este primer estudio realizado en diciembre de 2013, hemos iniciado un estudio con carácter longitudinal, que ha comenzado nuevamente el proceso en diciembre de 2014 con los alumnos de Educación Social de la Universidad de Huelva que se incorporan a esta asignatura y con el resto de los alumnos que conforman el grueso de los estudiantes de esta Titulación. De esta forma, tenemos alumnos que están en la carrera por primera vez y otros que ya han participado en la experiencia o lo hicieron en el curso pasado. El análisis de resultados se verá más adelante.

2. Objetivo y Metodología.

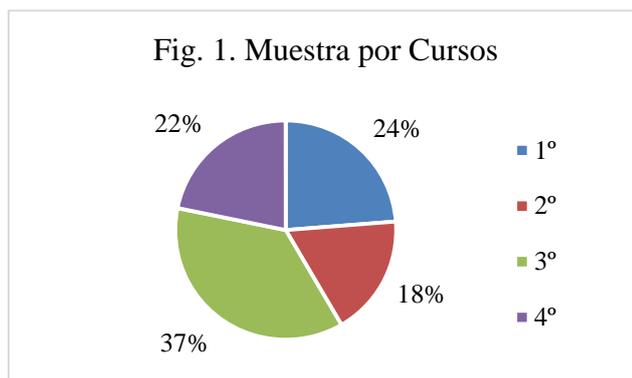
El objetivo de nuestra investigación es describir la población estudiada para poder iniciar, posteriormente, un proceso formativo que contribuya a la sensibilización –uno de los objetivos de la Educación para el Desarrollo y la Cooperación-. A partir de los datos obtenidos será más fácil incidir en los aspectos que consideramos imprescindibles para lograr una mayor implicación de los estudiantes universitarios en el activismo social, teniendo en cuenta el respeto por la imagen que se ofrece de la pobreza y la exclusión social o la marginación. El proceso formativo, atendiendo a los resultados obtenidos, se podría hacer usando las redes sociales, si el porcentaje de usuarios es considerablemente alto y si encontramos que existe predisposición a implicarse en estos temas.

Para el desarrollo de nuestra investigación nos servimos de un diseño metodológico cuantitativo, siendo este parte fundamental del estudio, pues se pretende extrapolar los resultados al conjunto de la población estudiada.

El método fundamental en este trabajo ha sido la utilización de una encuesta estructurada (anexo 1) de carácter exploratorio, en la que a través de preguntas cerradas y semiabiertas con multirrespuestas, se ha pretendido recoger las opiniones, actitudes, motivaciones y sentimientos de los encuestados. Para la realización de la encuesta se utilizó el soporte web, haciendo uso del servicio de creación de formularios de Google Form. Los participantes realizaron la encuesta de forma voluntaria y la duración de este tiempo era de 10 minutos aproximadamente.

La población de estudio estuvo constituida por estudiantes matriculados en los cuatro cursos del Grado de Educación Social de la Universidad de Huelva (UHU). A través de un muestreo de tipo no probabilístico accidental se obtuvo la respuesta de 101 alumnos. Por los datos obtenidos, la muestra se corresponde en gran medida al perfil de estudiante universitario que elige la carrera una vez terminados sus estudios de Bachillerato, si bien, atendiendo a la edad, que será descrita más adelante, observamos que hay alumnos mayores de la edad cronológica que correspondería a los cursos, si se hubieran matriculado inmediatamente después de su etapa de educación secundaria postobligatoria, debido a que muchos empiezan la carrera después de hacer un Ciclo Formativo Superior, o bien se matriculan en la carrera provenientes del examen de acceso para mayores de 25 o 45 años. La mayoría de participantes en la muestra corresponden al sexo femenino, que es la tendencia general en esta titulación.

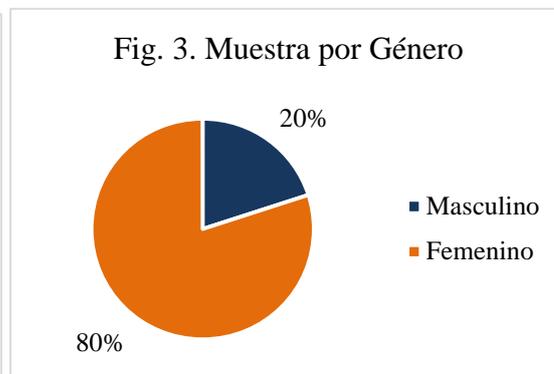
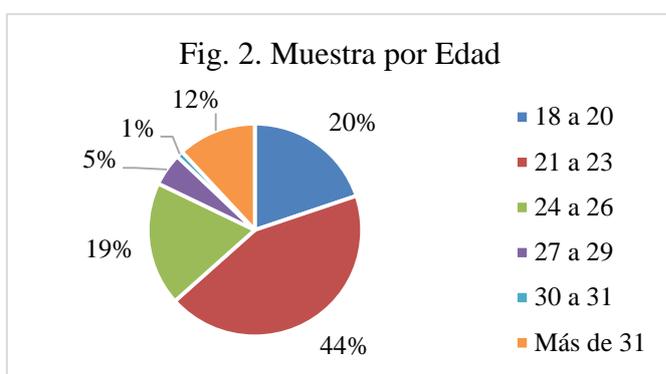
Respecto al curso (Fig. 1), el número del alumnado que ha participado ha sido representativo de todos los cursos, aunque podemos destacar que los de primero y tercero aparecen como los cursos más participativos de la muestra,



habiendo completado el cuestionario 24 alumnos de primero y 37 alumnos de tercero.

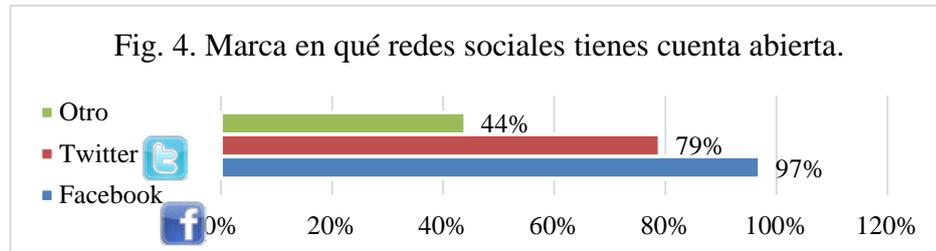
Conforme a la edad de los participantes (Fig. 2) esta tiene una representación poco dispersa, agrupándose en mayor número en las edades comprendidas entre 21 y 23 años y, 24 a 26 años, teniendo 44 y 19 participantes cada grupo de edad respectivamente. En menor medida le sigue el grupo con edades comprendidas entre los 18 y los 20 años, la cual está compuesta por 20 participantes. Finalmente los grupos menos numerosos son las edades comprendidas entre los 27 y 29 años (5 participantes), 30 y 31 años (un participante), y más de 31 años (12 participantes).

El sexo de la muestra (Fig. 3) recogida para el estudio está constituido por un 80% de mujeres y un 20% de hombres. Como ya hemos avanzado, el perfil se corresponde con la realidad de los estudiantes de esta carrera universitaria.



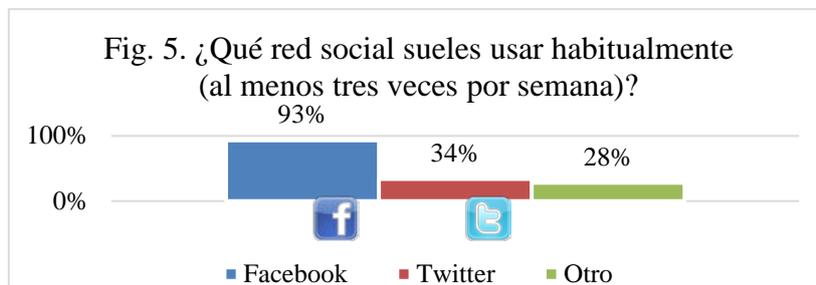
3. Análisis de Resultados.

Los resultados de la presente investigación se centran en describir la muestra obtenida, de tal forma que, con el perfil de los estudiantes de Grado en Educación Social de la Universidad de Huelva, podamos establecer diversas acciones formativas destinadas principalmente a la sensibilización ante la pobreza, marginación y exclusión social.

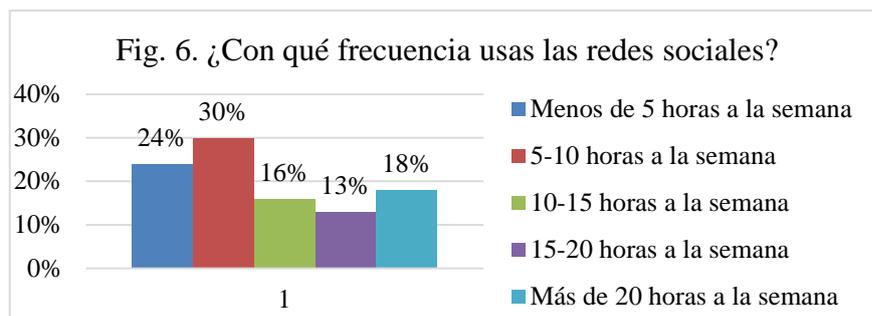


Teniendo en cuenta los que tienen cuenta abierta en una y en las dos redes sociales, Facebook es la más popular con un 97%, al igual que Twitter, que cuenta con un resultado similar de un 79. (Figura 4). Destacar que un 44% de la muestra indican que usan otras redes sociales. (LinkedIn, Instagram, Google+, Tumblr o Tuenti).

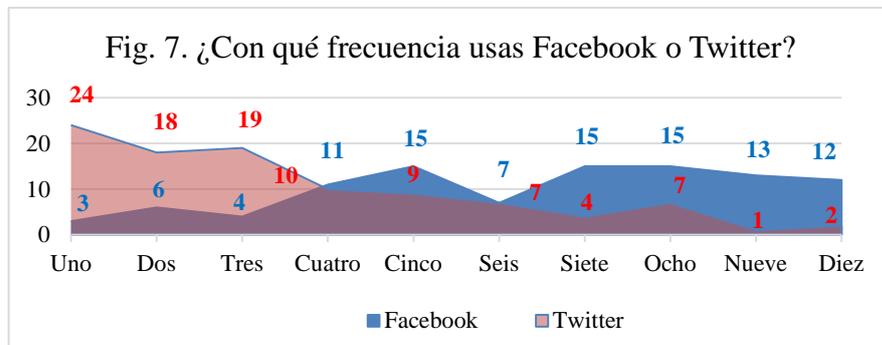
El 93% de la muestra hace un uso de Facebook y Twitter al menos 3 veces por semana. Teniendo en cuenta los que tienen cuenta abierta en ambas redes sociales o solo en una de las dos, Facebook es la más usada con un 93% y Twitter la menos con un 34% (figura 5), y otras redes sociales que van emergiendo que se sitúan en su cómputo total en un 28%.



Respecto al uso que los encuestados hacen de las redes sociales (figura 6), encontramos que el 30% de ellos afirman que suelen hacer uso de las redes sociales de entre 5 a 10 horas semanales; siguiéndole muy de cerca el 24% que afirman pasar menos de 5 horas semanales. En cambio, el 18% las usa más de 20 horas a la semana, entre 10 y 15 horas un 16%, y en menor medida, un 13% entre 15 y 20 horas semanales.



Atendiendo a la periodicidad de uso (figura 7), Facebook destaca por tener un uso más continuo, en la que 55 participantes indicaron un valor de uso entre el 7 y el 10. En cambio, Twitter fue valorado con un uso mucho menos frecuente, destacando que solo 14 participantes le dan un valor mayor que 7.



El perfil de los estudiantes según el uso que hacen de las redes sociales sería el de una mujer con perfil del Facebook, muchas de las cuales, además, también tienen perfil en Twitter, lo usan una media de entre 5 y 10 horas a la semana. Esta situación revela la presencia de las redes sociales en el día a día de los estudiantes universitarios y las posibilidades que ofrece su uso para la difusión de campañas con fines sociales y humanitarios de sensibilización –uno de los fines de la Educación para el Desarrollo–.

Siguiendo con el análisis de los otros factores estudiados, destacamos que el 81% de los encuestados recordaron ver la campaña de una ONG difundida a través de una red social, frente al 19% que no fue capaz de recordar ninguna. Este dato se ve reflejado en que el 73% indicó que había visto la campaña a través de Facebook, mientras que el 7% lo vio en Twitter y un 2% en otras redes sociales. Las temáticas recordadas por los encuestados fueron: 23% contra el cáncer, 21% pobreza, 19% maltrato, 19% ayuda humanitaria, 7% catástrofes naturales, 6% otras temáticas, 4% subdesarrollo y 1% VIH/SIDA (figura 8).

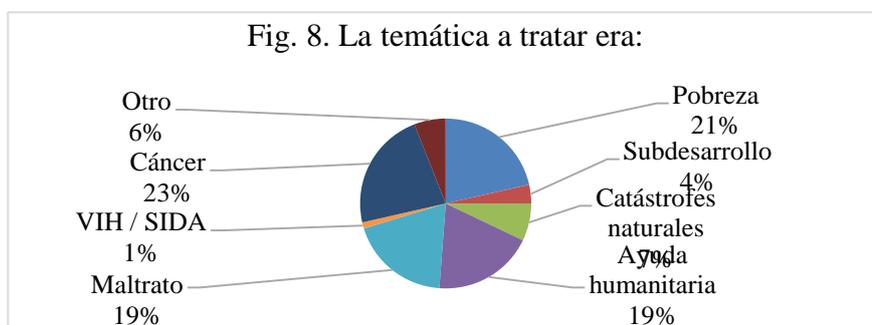
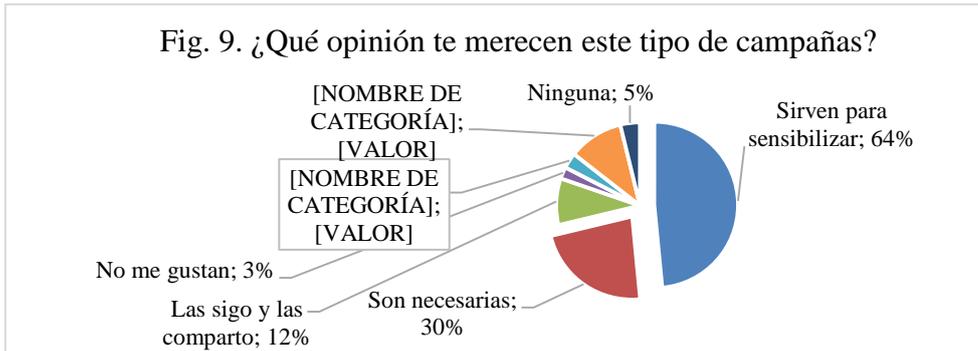


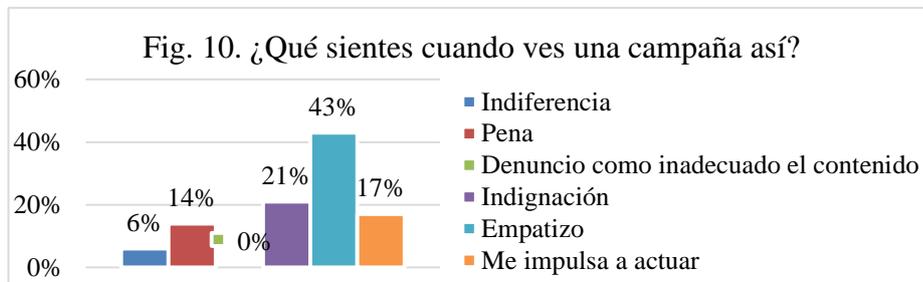
Fig. 9. ¿Qué opinión te merecen este tipo de campañas?



La opinión de los encuestados sobre este tipo de campañas fue muy variada (figura 9), pero especialmente concentrada en “Sirven para sensibilizar” con un 64%. Un 30% respondió que eran simplemente necesarias. Por otro lado el 12% admitió que solo las sigue y las comparte, un 5% que no les merecían ninguna opinión y un 3% respondieron que no les gustaba. En una menor medida, 14% opinó que dicho espacio en la red social solo pretende ganar seguidores a través de una imagen de bondad, y el 4% piensan que se intenta aprovechar de la gente a través de las desgracias ajenas.

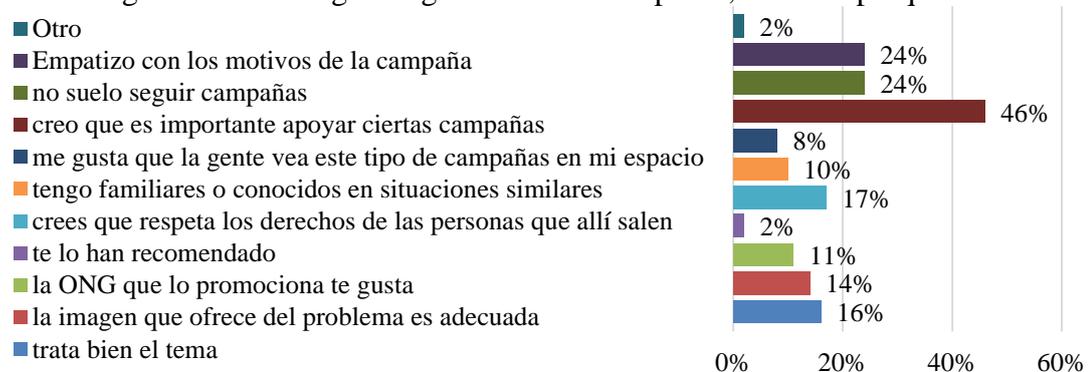
Con respecto a lo que sentían los encuestados frente a las campañas que habían visto (figura 10), el 43% empatizaba, frente a un 6% que sentía indiferencia. El 14% sentía pena y el 21% indignación, junto al 17% que sentía impulsos de actuar. Ninguno de los encuestados creyó necesario denunciar el contenido de la campaña como inadecuado.

Fig. 10. ¿Qué sientes cuando ves una campaña así?



El motivo más común según los encuestados que les hacía seguir una campaña (figura 11) era la importancia en que ciertas campañas sean apoyadas por su importancia (46%). Dos ítems empataron con un 24% respectivamente; “empatizo con los motivos de la campaña” y “no suelo seguir campañas”. Por otra parte, el 17% piensa que se respetan en dicha campaña los derechos de las personas que allí salen, el 16% opina que trata bien el tema, y un 14% piensa que la imagen ofrecida del problema es adecuada. En menor medida,

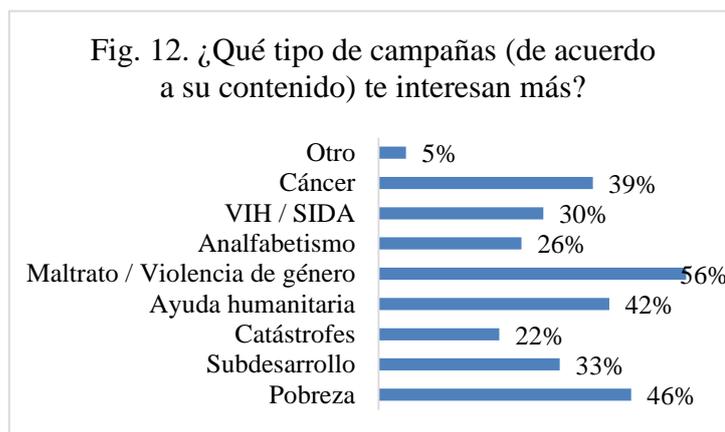
Fig. 11. Cuando sigues alguna de estas campañas, lo haces porque...



empatado con un 2% respectivamente, los motivos son que les han recomendado seguir dicha campaña o la existencia de otros motivos.

Las campañas de mayor interés de acuerdo a su contenido (figura 12) han sido "Maltrato/Violencia de Género" (56%), pobreza (46%), ayuda humanitaria (42%) y cáncer con (39%). Por otra parte, son de menor interés para los encuestados los temas relacionados con subdesarrollo (33%), el VIH/SIDA (30%), el analfabetismo (26%) y las catástrofes (22%).

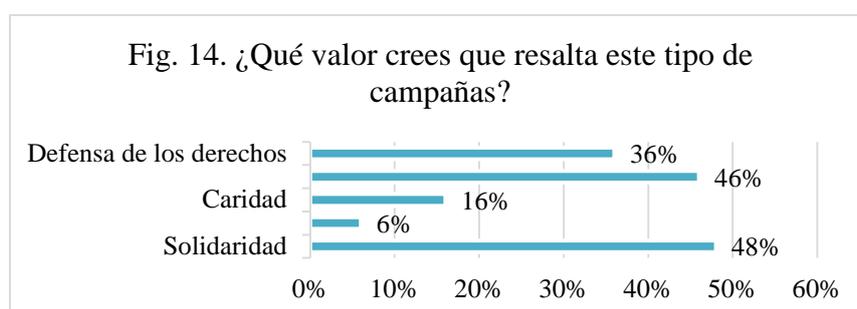
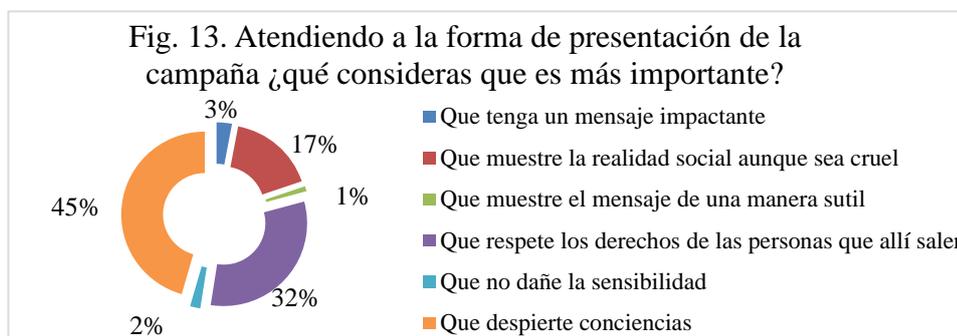
Para los encuestados, lo más importante en una campaña (figura 13) es que despierte conciencias (45%), y

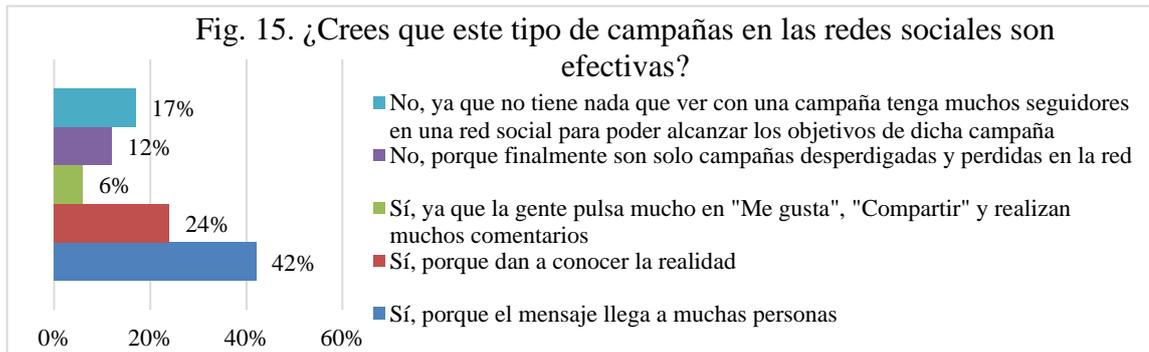


esto se sitúa por encima de que respete los derechos de las personas que allí salen (32%) o que muestre la realidad social aunque sea cruel (17%). Por otra parte, se percibe de menor importancia la sutilidad del mensaje (1%), que no dañe la sensibilidad (2%) o que el mensaje sea impactante (3%).

Frente a la pregunta «¿Qué valor crees que resalta este tipo de campañas?» (figura 14), el 48% respondió «solidaridad», junto a un 46% que respondió «empatía», en menor medida con un 36% la defensa de los derechos humanos, y con unas valoraciones muy bajas la caridad (16%) y la generosidad (6%).

Con respecto a la efectividad de una campaña usando como medio de difusión las redes sociales (figura 15), el





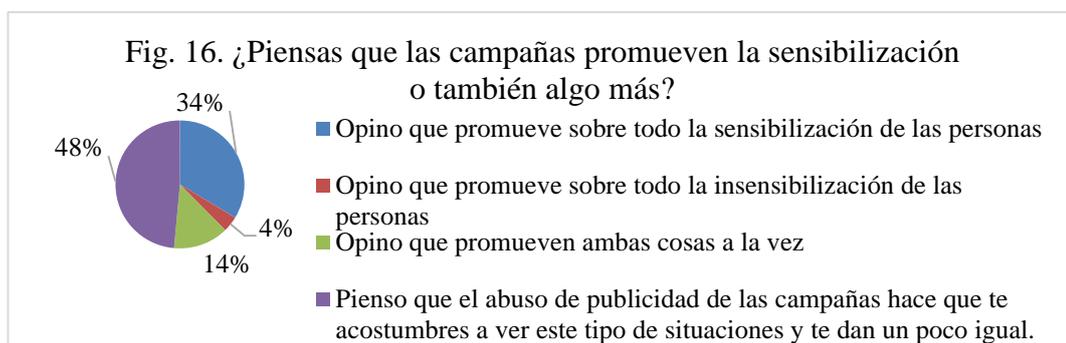
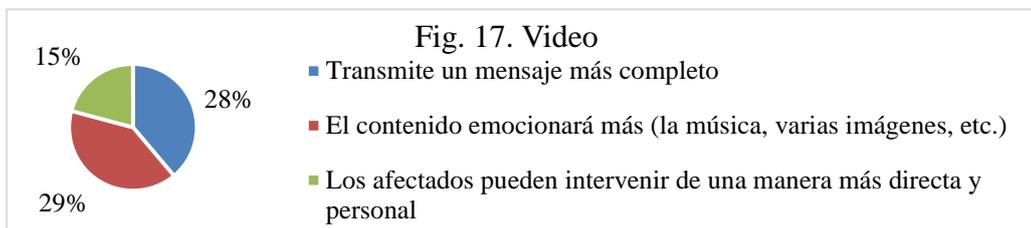
% opina que «sí es efectiva» basándose en la gran capacidad de difusión de las redes sociales. Un 24% opina que dan a conocer la realidad, por lo que también consideran efectivo su uso. Un 6% basaron la efectividad en la cantidad de «Me gusta» o veces que era compartida la publicación; en cambio, un 17% opinó que no existía una correlación

entre la efectividad de una campaña y el número de seguidores en una red social para poder alcanzar los objetivos de dicha campaña. Finalmente, un 12% opinó que la publicación de campañas sociales a través de las redes sociales terminan siendo campañas perdidas por la red.

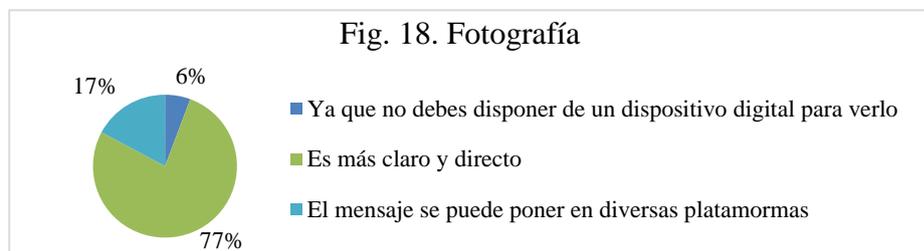
Con respecto a lo que puede promover o no este tipo de campañas (figura 16), el 48% opinó que una exposición prolongada al consumo de campañas publicitarias sociales podría desembocar en cierto nivel a una insensibilización. Por otra parte, el 34% cree que sensibiliza, frente a un 4% que opina lo contrario. Solo el 14% opina que se promueve ambas cosas.

En relación al medio más efectivo para hacer llegar una campaña, el 71% opina que es mejor el uso de videos, mientras que el 29% se decantó por la fotografía. Los motivos de estas elecciones se aprecian en las figuras 17 y 18. El 29% cree que el contenido de un video emocionará más debido a la música, el juego de cámaras, etc.

Muy cerca de esta opinión le sigue el 28% que le da importancia de poder transmitir un mensaje más completo. El 15% de los encuestados opinaron que de esta manera los afectados podían intervenir de manera más directa y personal.



Con respecto a la fotografía, el 77%, opinaba que le mensaje que se podía dar era más claro y directo, un 17% destacó la importancia del soporte, ya que se podría usar en diversas plataformas. Y finalmente un 6% destacó que no era necesario el uso de dispositivos digitales para la recepción y visualización de la campaña.



4. Discusión y Conclusiones.

Con los datos obtenidos consideramos que las redes sociales desempeñan un papel muy importante en la comunicación y difusión de ideas. Las redes sociales son muy utilizadas por parte de los estudiantes universitarios, como se ha podido comprobar por las encuestas realizadas. Por este motivo, se pueden convertir en un aliado en tareas educativas y de sensibilización en la Educación para el Desarrollo y la Cooperación Internacional. Las redes sociales más utilizadas y, a la vez, en las que abundan los contenidos relacionados con la pobreza, la marginación y la exclusión social, tal como se desprende de nuestro estudio, son Facebook y Twitter, consideramos que en estos dos entornos de comunicación y difusión de ideas, podríamos centrar nuestras ulteriores actuaciones educativas en dichas redes sociales.

Atendiendo a los datos recogidos y analizados, nuestro estudio ha recabado información suficiente para poder considerar que la población universitaria usa frecuentemente las redes sociales y, en el caso del estudio presente, son capaces de movilizarse ante situaciones de pobreza y marginación o exclusión social, por ello, desarrollando acciones formativas que aprovechen los recursos que brindan las redes sociales (como la posibilidad de llegar más allá de la población objetivo, por ejemplo), contribuiremos a conseguir uno de los objetivos de la Educación para el Desarrollo, la sensibilización, dentro de un universo de valores relacionados con la solidaridad, la empatía y la defensa de los derechos humanos.

La formación, según los resultados obtenidos, debe partir del respeto a la imagen de las personas que aparecen como muestra de las situaciones, ya que, a veces, son usadas de forma inadecuada. Este tema preocupa a los universitarios encuestados y, además, también preocupa qué fines tienen dichas actuaciones y sobre todo qué tipo de acción se va a desarrollar, porque existe cierto peligro a saturar con contenidos de este tipo, porque para un porcentaje amplio, la exposición a estos temas puede llegar a provocar un efecto negativo –la insensibilización por costumbre-. En cuanto a los soportes que mejor se adaptarían a mostrar una acción formativa o campaña solidaria, el preferido es el video, frente al poder de la imagen, que es elegido en menor medida.

En futuras investigaciones desarrollaremos paralelamente las acciones formativas y analizaremos si contribuyen a la sensibilización, o no, de la población universitaria.

5. Bibliografía.

COLÁS, P.; GONZÁLEZ, T. y DE PABLOS, J. (2013). "Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes." *Comunicar*, nº 40, v. XX, ISSN: 1134-3478, pp. 15-23.

BLOGLOVIN (2014). My thoughts on international affairs. http://www.bloglovin.com/frame?blog=3797602&group=0&frame_type=b&link=aHR0cDovL3JlZmxleGlvbmVzZGV1bmF0cnJlaXRhLndvcmRwcmVzcy5jb20&frame=1&click=0&user=0, acceso 14 marzo 2014.

HARVARD BUSINESS REVIEW (2003). The Science Behind Six Degrees. <http://hbr.org/2003/02/the-science-behind-six-degrees/ar/1>, acceso 8 marzo 2014.

PROCESO (2012). Niña que pedía limosna conmueve a sociedad... por su color de piel. <http://www.proceso.com.mx/?p=323924>, acceso 18 marzo 2014.

RTVE (2012). Mensajes positivos y redes sociales, protagonistas de las campañas publicitarias de las ONG. <http://www.rtv.es/noticias/20120606/mensajes-redes-sociales-protagonistas-campanas-publicitarias-ong/533398.shtml>, acceso 10 marzo 2014.

SÁNCHEZ, J. M. (2014). <http://www.abc.es/tecnologia/redes/20140630/abc-facebook-manipula-algoritmo-noticias-positivas-negativas-estudio-psicologico-201406300950.html>, acceso 06 marzo 2015.

TASCÓN, M. y QUINTANA, Y. (2012): *Ciberactivismo. Las nuevas revoluciones de las multitudes conectadas*. Madrid: Catarata.

ANEXO 1. Cuestionario empleado:

CURSO	SEXO	EDAD
<input type="checkbox"/> 1º		<input type="checkbox"/> 18 a 20
<input type="checkbox"/> 2º	<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> 21 a 23
<input type="checkbox"/> 3º	<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> 24 a 26
<input type="checkbox"/> 4º		<input type="checkbox"/> 27 a 29
		<input type="checkbox"/> 30 a 31
		<input type="checkbox"/> Más de 31

1. Marca en qué redes sociales tienes cuenta abierta.

Facebook Twitter Otro:.....

2. ¿Qué red social sueles usar habitualmente (al menos tres veces por semana)?

Facebook Twitter Otro:.....

3. ¿Con qué frecuencia usas las redes sociales?

- Menos de 2 horas a la semana.
- Menos de 5 horas a la semana.
- 5-10 horas a la semana.
- 10-15 horas a la semana
- 15-20 horas a la semana.
- Más de 20 horas a la semana.

4. ¿Con qué frecuencia usas Facebook?

1=Nunca, 10= Continuamente.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. ¿Con qué frecuencia usas Twitter?

1=Nunca, 10= Continuamente.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. ¿Recuerdas alguna campaña de una ONG que haya difundido su mensaje a través de Facebook, Twitter? En caso afirmativo, señala en qué red social la has visto.

- Sí Facebook
- No Twitter
- Otra: _____

7. La temática a tratar era:

- Pobreza.
- Subdesarrollo.
- Catástrofes naturales.
- Ayuda humanitaria.
- Maltrato
- Analfabetismo.
- VIH/SIDA.
- Cáncer.

Otro: _____

8. ¿Qué opinión te merecen este tipo de campañas?

- Sirven para sensibilizar.
- Son necesarias.
- Las sigo y las comparto.
- No me gustan.
- Intentan aprovecharse de la gente desde la desgracia ajena.
- La red social intenta ofrecer una imagen de bondad para ganar seguidores.
- Ninguna.

9. ¿Qué sientes cuando ves una campaña así?

- Indiferencia.
- Pena.
- Denuncio como inadecuado el contenido.
- Indignación.
- Empatía.
- Me impulsa a actuar.

10. ¿Sigues alguna ONG en Twitter?

- Sí. No.

En caso afirmativo indica cual.

11. ¿Estás suscrito/ te gusta alguna ONG en Facebook?

- Sí. No.

En caso afirmativo indica cual.

12. Cuando sigues alguna de estas campañas, lo haces porque...

- Trata bien el tema.
- La imagen que ofrece del problema es adecuada.
- La ONG que lo promociona te gusta.
- Te lo han recomendado.
- Crees que respeta los derechos de las personas que allí salen.

- Tengo familiares o conocidos en situaciones similares.
- Me gusta que la gente vea este tipo de campañas en mi espacio.
- Creo que es importante apoyar ciertas campañas.
- No suelo seguir campañas.
- Empatizo con los motivos de la campaña.
- Otros motivos: _____

13. ¿Qué tipo de campañas (de acuerdo a su contenido) te interesan más?

- Pobreza.
- Subdesarrollo.
- Catástrofes.
- Ayuda humanitaria.
- Maltrato / Violencia de género.
- Analfabetismo.
- VIH / SIDA.
- Cáncer.
- Otro: _____

14. Atendiendo a la forma de presentación de la campaña ¿qué consideras que es más importante?

- Que tenga un mensaje impactante.
- Que muestre la realidad social aunque sea cruel.
- Que muestre el mensaje de una manera sutil.
- Que respete los derechos de las personas que allí salen.
- Que no dañe la sensibilidad.
- Que despierte conciencias.

15. ¿Qué valores crees que resaltan este tipo de campañas?

- Solidaridad.
- Generosidad.
- Caridad.

- Empatía.
- Defensa de los derechos.
- Otros:

16. ¿Crees que este tipo de campañas en las redes sociales son efectivas?

- Sí, porque el mensaje llega a muchas personas.
- Sí, porque dan a conocer la realidad.
- Sí, ya que la gente pulsa mucho en ‘Me gusta’, ‘Compartir’ y realizan muchos comentarios.
- No, porque finalmente son solo campañas desperdigadas y perdidas por la red.
- No, ya que no tiene nada que ver que una campaña tenga muchos seguidores en una red social para poder alcanzar los objetivos de dicha campaña.

17. ¿Piensas que las campañas promueven la sensibilización o también algo más?

- Opino que promueve sobre todo la sensibilización de las personas.
- Opino que promueve sobre todo la insensibilización de las personas.
- Opino que promueven ambas cosas a la vez.
- Pienso que el abuso de publicidad de las campañas hace que te acostumbres a ver este tipo de situaciones y te dan un poco igual.

18. ¿Cómo crees que es más efectiva una campaña, a través de una fotografía o un video? ¿Por qué motivo te parece mejor?

- Fotografía
 - Ya que no debes disponer de un dispositivo digital para verlo.
 - Es más claro y directo.
 - El mensaje se puede poner en diversas plataformas.
- Video
 - Transmite un mensaje más completo.
 - El contenido emocionará más (varias imágenes, la música, etc.)
 - Los afectados pueden intervenir de una manera más directa y personal.

19. ¿Qué opinión tienes sobre la utilización de marcas comerciales para difundir mensajes humanitarios?

- Si les ayuda a las personas afectadas me parece muy bien.
- Me da igual cómo se difunden esos mensajes y cómo se utilicen.
- No me parece ético que una marca comercial se beneficie de la desgracia de las personas para aumentar sus beneficios.
- Creo que si ambos se benefician no tiene por qué ser negativo.
- Me parece bien siempre que realmente suponga un beneficio para las personas necesitadas a las que va dirigida la campaña.

20. ¿Qué opinas sobre el uso de las redes sociales como medio para difundir mensajes de ayuda humanitaria y solidaridad?

- Está muy bien, porque es más fácil que llegue a todo el mundo.
- Es muy importante, ya que de esta manera todos podemos estar informados de lo que ocurre en el mundo.
- No me gusta, porque se ve tantas veces que insensibiliza a las personas.
- Me parece una pérdida de tiempo. Así no se solucionan los problemas.

21. ¿Cómo apoyarías una campaña de una ONG con la que estuvieras de acuerdo?

- Donando una cantidad de dinero.
- Firmando en la recogida de firmas.
- Haciéndote voluntario.
- No la apoyaría.
- Otros: _____

PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES DE LOS MENORES EN LOS CENTROS DOCENTES

Francisco Javier Durán Ruiz

Departamento de Derecho Administrativo. Universidad de Granada

Profesor Contratado Doctor (PTU Acreditado)

Email: fduranr@ugr.es

1. Introducción

El derecho a la “autodeterminación informativa” o protección de datos personales es un derecho fundamental, derivado del derecho a la intimidad reconocido por el artículo 18.1 de la Constitución española, pero al mismo tiempo es un derecho autónomo, y así lo ha reconocido tanto nuestro Tribunal Constitucional como las normas internacionales, comunitarias y nacionales.

La Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD) y el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, que la desarrolla (RLOPD), protegen con especial énfasis los datos personales de los menores de edad, y esto obliga a las Administraciones Públicas a guardar un particular cuidado cuando en el ejercicio de sus funciones realicen tratamiento de datos personales de los menores que puedan afectar a sus derechos.

En el caso de los centros educativos, es obvio que tratan muchos datos personales e información de los menores y sus familias, y que necesitan realizar dicho tratamiento para el desarrollo de su actividad docente. Por ello, es necesario analizar cómo deben actuar dichos centros educativos en cuanto a cuestiones tan relevantes como la obtención del consentimiento para la obtención de los datos; el tratamiento y la seguridad de los ficheros que contengan datos personales de los alumnos y sus familias, sean estos físicos o electrónicos; la publicación de datos de los menores en páginas webs o redes sociales del centro; o el tratamiento de datos especialmente protegidos como los relativos a creencias religiosas de los alumnos.

El objetivo de este capítulo es tratar de aclarar cuestiones controvertidas y poner las bases para en los centros de enseñanza se den prácticas respetuosas con el derecho a la protección de datos personales de los alumnos y sus responsables legales, evitando situaciones o tratamientos susceptibles de ponerlos en riesgo.

2. Marco normativo en relación con el derecho fundamental a la protección de datos de los estudiantes/alumnos de centros educativos.

La primera norma que reguló el derecho a la protección de datos en España fue la Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, reguladora del tratamiento automatizado de datos de carácter personal (conocida como LORTAD). Esta Ley fue dictada ya con bastante demora, a raíz de la ratificación por España del Convenio 108 del Consejo de Europa de 1981⁴⁷, el único convenio internacional vinculante aprobado hasta la fecha en materia de protección de datos personales.

Más tarde, al entrar en vigor la Directiva 95/46/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de octubre de 1995, relativa a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, se dictó la vigente LOPD de 1999⁴⁸. Algunos aspectos de esta ley dieron lugar a sendos recursos de inconstitucionalidad presentados que el Tribunal Constitucional resolvió en las Sentencias 290/2000 y 292/2000, de 30 de noviembre. En la segunda de ellas se consagró definitivamente en España el derecho a la protección de datos de carácter personal como un derecho fundamental independiente desgajado del derecho fundamental a la intimidad personal.

La normativa de protección de datos resulta de obligado cumplimiento para toda empresa o Administración Pública que maneje información concerniente a personas físicas identificadas o identificables como consecuencia de las actividades desarrolladas dentro de su objeto social o del ejercicio de sus competencias de carácter público, respectivamente, y obviamente también para los centros de enseñanza públicos, concertados y privados. La Agencia Española de Protección de Datos (AEPD), como ente de derecho público dotado de potestad inspectora y sancionadora que vela por el cumplimiento de dicha normativa y su reconocimiento,

⁴⁷ Convenio 108 del Consejo de Europa, de 28-1-1981, para la protección de las personas con respecto al tratamiento automatizado de datos de carácter personal, hecho en Estrasburgo el 28 de enero de 1981. Ratificado por España el 27 de enero de 1984 (entró en vigor de forma general el 1 de octubre de 1985, de conformidad con lo establecido en el artículo 22.2 del mismo). (BOE núm. 274 de 15-11-1985)

⁴⁸ Debe tenerse también en consideración en esta materia, pese a que el núcleo del derecho a la protección de datos personales esté en la Directiva 95/46/CE, la Directiva 97/66/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de diciembre de 1997, relativa al tratamiento de los datos personales y a la protección de la intimidad en el sector de las telecomunicaciones, que fue derogada posteriormente por la Directiva 2002/58/CE, de 12 de julio.

coadyuvando a la extensión en todos los sectores sociales tanto públicos como privados de una cultura de la protección de datos. Con la misma finalidad se han creado tres agencias autonómicas de protección de datos: la Agencia Vasca de Protección de Datos (AVPD), la Agencia de Protección de Datos de la Comunidad de Madrid (APDCM) y la Agencia Catalana de Protección de Datos (APDCAT), la Agencia Catalana de Protección de Datos, sobre la base de la previsión del art. 41 LOPD, que prevé que las funciones atribuidas a la Agencia Española de Protección de Datos sean ejercidas por los órganos correspondientes de cada comunidad autónoma cuando afecten a ficheros de datos de carácter personal creados o gestionados por las comunidades autónomas y por la administración local de su ámbito territorial. Comunidades autónomas como Andalucía, pese a que no ha creado una agencia de protección de datos propia, si asumen en su Estatuto de autonomía la competencia ejecutiva en la protección de datos personales gestionados por las Administraciones públicas de la Comunidad autónoma⁴⁹.

En los centros docentes se ha producido una importante informatización en la que se produce un tratamiento de los datos personales de los alumnos y de sus representantes legales (padres o tutores). Así, se han introducido herramientas para la gestión de dichos datos, se han creado páginas web o perfiles en distintas redes sociales de los centros donde se publican imágenes de los alumnos y alumnas, e inclusive en ocasiones se instalan cámaras de videovigilancia en los centros. Estas cuestiones se añaden a otras que guardan relación y pueden afectar a derechos de los alumnos y sus familias, como el derecho fundamental a la intimidad personal recogido en el artículo 18.1 de la Constitución: el conocimiento de la renta de las familias para el otorgamiento de becas para el comedor o actividades extraescolares, la confidencialidad de los expedientes académicos del alumnado o de los informes psicopedagógicos elaborados por los orientadores y orientadoras de los centros, entre otros. No olvidemos que la propia Constitución dispone en el art. 18.4 que “La ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos” (art. 18.4 CE). No obstante, el derecho a la protección de datos va más allá, pues como nos recuerda Piñar Mañas (2009, 29) alcanza a cualquier dato personal, afecte o no a la esfera íntima.

⁴⁹ El Artículo 82 de la LO 2/2007, de 19 de junio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía, titulado “protección de datos” dispone que “Corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía la competencia ejecutiva sobre protección de datos de carácter personal, gestionados por las instituciones autonómicas de Andalucía, Administración autonómica, Administraciones locales, y otras entidades de derecho público y privado dependientes de cualquiera de ellas, así como por las universidades del sistema universitario andaluz”

Por su parte el art. 32 del Estatuto, titulado “Protección de datos”, establece que “se garantiza el derecho de todas las personas al acceso, corrección y cancelación de sus datos personales en poder de las Administraciones públicas andaluzas”.

Los gestores de los centros docentes son responsables por tanto del tratamiento de datos personales y de los ficheros, automatizados o no, que los contienen⁵⁰, y están sujetos a la LOPD, que se aplica “a los datos de carácter personal registrados en soporte físico, que los haga susceptibles de tratamiento, y a toda modalidad de uso posterior de estos datos por los sectores público y privado” (art. 2 LOPD). El Reglamento de desarrollo de la LOPD, el Real Decreto 1720/2007, incluye las medidas de seguridad concretas, tanto técnicas como organizativas que se deben aplicar a los ficheros automatizados y no automatizados que contengan datos de carácter personal y al tratamiento de los mismos. Estas medidas de seguridad deben ser íntegramente respetadas por los centros de enseñanza.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), en su Disposición adicional vigesimotercera se refiere a los “Datos personales de los alumnos”, disponiendo lo siguiente:

“1. Los centros docentes podrán recabar los datos personales de su alumnado que sean necesarios para el ejercicio de su función educativa. Dichos datos podrán hacer referencia al origen y ambiente familiar y social, a características o condiciones personales, al desarrollo y resultados de su escolarización, así como a aquellas otras circunstancias cuyo conocimiento sea necesario para la educación y orientación de los alumnos”. La determinación de qué tipo de datos pueden recabar los centros resulta de gran importancia en relación con los principios que rigen el tratamiento de los mismos establecidos en la LOPD, como veremos más adelante.

“2. Los padres o tutores y los propios alumnos deberán colaborar en la obtención de la información a la que hace referencia este artículo. La incorporación de un alumno a un centro docente supondrá el consentimiento para el tratamiento de sus datos y, en su caso, la cesión de datos procedentes del centro en el que hubiera estado escolarizado con anterioridad, en los términos establecidos en la legislación sobre protección de datos. En todo caso, la información a la que se refiere este apartado será la estrictamente necesaria para la función docente y orientadora, no pudiendo tratarse con fines diferentes del educativo sin consentimiento expreso”.

Aparte de la obligación de colaboración de los padres o representantes legales de los menores en la facilitación de la información necesaria a los centros docentes, este apartado aborda la cuestión de la necesaria prestación del consentimiento, auténtico núcleo del derecho a la protección de datos personales, así como la cesión de datos por parte de las Administraciones públicas. El art. 6 LOPD relativo al “consentimiento del afectado”, en su apartado 1 establece que “El tratamiento de los datos de carácter personal requerirá el consentimiento inequívoco del afectado, salvo que la ley disponga otra cosa” (como sucede con la LOE), añadiendo en su apdo. 2 que “No será preciso el consentimiento cuando los datos de carácter personal se

⁵⁰ El artículo 3.b) de la LOPD entiende por fichero “todo conjunto organizado de datos de carácter personal, cualquiera que fuere la forma o modalidad de su creación, almacenamiento, organización y acceso”. A raíz de esta definición, podemos decir que la LOPD se aplica tanto a los ficheros automatizados como no automatizados que contengan datos de carácter personal

recojan para el ejercicio de las funciones propias de las Administraciones públicas en el ámbito de sus competencias”, lo que excluiría a la Administración educativa de solicitar el consentimiento para el tratamiento de datos personales, con algunas excepciones, como se verá.

El apartado 3 de la DA 23ª dispone que las normas técnicas y organizativas para el tratamiento de datos del alumnado deben garantizar su seguridad y confidencialidad, sujetando al deber de sigilo al profesorado y resto de personal que, en el ejercicio de sus funciones, acceda a datos personales y familiares o que afecten al honor e intimidad de los menores o sus familias.

Por último la LOE establece que la cesión de datos, incluso de carácter reservado, necesarios para el sistema educativo, se realizará preferentemente por vía telemática y sujeta a la legislación en materia de protección de datos. La Conferencia Sectorial de Educación será el órgano en que el Gobierno de la Nación acuerde con las Comunidades Autónomas cuando la cesión de datos sea entre Comunidades Autónomas o entre éstas y el Estado⁵¹.

3. Aplicación en los centros docentes de los principios de la normativa de protección de datos personales.

3.1 La prestación del consentimiento por el alumnado

Como hemos apuntado y según prevé la LOE, los centros docentes podrán recabar los datos personales de su alumnado que sean necesarios para el ejercicio de su función educativa, y la propia ley exime de la prestación expresa del consentimiento para el tratamiento de los mismos, puesto que asume que el consentimiento está implícito en la incorporación del alumno al centro docente.

Sin embargo, se produce cesión y tratamiento de datos personales del alumnado por entidades distintas a la Administración educativa propiamente dicha, necesario para la prestación de funciones distintas a la educativa que se prestan en el propio centro docente. Así sucede en la actividad de aula matinal (que se trata más bien de un servicio de guardería o cuidado de los menores), de comedor, o en la realización por los menores de actividades extraescolares diversas que en muchas ocasiones no ofrece el centro sino habitualmente entidades concesionarias de la Administración educativa.

En estos casos entendemos que sí debe existir un consentimiento expreso del menor para el tratamiento de sus datos personales, al igual que en otros supuestos que analizaremos, lo que nos lleva a plantearnos si ese consentimiento podrá prestarlo el propio menor o a partir de qué edad, puesto que existen limitaciones a la capacidad de obrar durante la minoría de edad, y sobre este tema no se pronuncia la LOPD.

⁵¹ La normativa de educación autonómica, como sucede en el caso de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (DA 2ª), se remite a la LOE en materia de datos personales del alumnado.

El derecho a la protección de datos como derecho autónomo se concreta en un poder de disposición y de control sobre los datos personales que faculta a la persona para decidir cuáles de estos datos proporcionar a un tercero, sea el Estado o un particular, o cuáles puede este tercero recabar, y que también permite al individuo saber quién posee esos datos personales y para qué, pudiendo oponerse a su posesión o uso. En palabras de Martínez Martínez (2007, 50) el contenido de este derecho fundamental “incluye un haz de garantías y facultades que se traducen en determinadas obligaciones de hacer. Se trata del derecho a que se requiera el previo consentimiento para la recogida y uso de los datos personales, el derecho a saber y ser informado sobre el destino y uso de esos datos y el derecho a acceder, rectificar y cancelarlos”.

Por este motivo todo tratamiento de datos de carácter personal requiere el consentimiento previo e inequívoco de la persona interesada o titular de los mismos, pues este principio permite a la persona ejercer el control efectivo del uso de sus datos por parte de terceros⁵².

Tras la aprobación del RD 1720/2007 que desarrolla la LOPD, se reguló finalmente la cuestión de la prestación por parte de los menores del consentimiento para el tratamiento de sus datos personales.

El artículo 13 de dicho Reglamento⁵³ establece las reglas para que los menores puedan consentir el tratamiento de sus datos personales. El reglamento ha considerado los catorce años como la edad frontera a la que los menores pueden prestar por sí mismos el consentimiento para el tratamiento de sus datos personales, con excepción de aquellos casos en los que la ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela. El consentimiento de padres o tutores para el tratamiento de los datos personales de los menores se exige en todo caso cuando estos tienen menos de catorce años.

A menudo se utiliza a los menores para recabar datos del resto de miembros de su familia o sobre las características de la familia, especialmente aquellos que puedan ser utilizados para

⁵² la LOPD en su art. 3.h define el consentimiento del interesado como “toda manifestación de voluntad, libre, inequívoca, específica e informada, mediante la que el interesado consienta el tratamiento de datos personales que le conciernen”, definición que recogen en el mismo sentido el RD 1720/2007 en su art. 5.1.d).

⁵³ RD 1720/2007, “artículo 13 Consentimiento para el tratamiento de datos de menores de edad.

1. Podrá procederse al tratamiento de los datos de los mayores de catorce años con su consentimiento, salvo en aquellos casos en los que la Ley exija para su prestación la asistencia de los titulares de la patria potestad o tutela.

En el caso de los menores de catorce años se requerirá el consentimiento de los padres o tutores.

2. En ningún caso podrán recabarse del menor datos que permitan obtener información sobre los demás miembros del grupo familiar, o sobre las características del mismo, como los datos relativos a la actividad profesional de los progenitores, información económica, datos sociológicos o cualesquiera otros, sin el consentimiento de los titulares de tales datos.

No obstante, podrán recabarse los datos de identidad y dirección del padre, madre o tutor con la única finalidad de recabar la autorización prevista en el apartado anterior.

3. Cuando el tratamiento se refiera a datos de menores de edad, la información dirigida a los mismos deberá expresarse en un lenguaje que sea fácilmente comprensible por aquéllos, con expresa indicación de lo dispuesto en este artículo.

4. Corresponderá al responsable del fichero o tratamiento articular los procedimientos que garanticen que se ha comprobado de modo efectivo la edad del menor y la autenticidad del consentimiento prestado en su caso, por los padres, tutores o representantes legales.”

ofrecer productos o servicios que cubran las demandas de la unidad familiar. El apartado 2 del artículo 13 proscribe esta práctica, disponiendo que “en ningún caso podrán recabarse del menor” estos datos del núcleo familiar sin el consentimiento de los titulares de tales datos. El propio precepto pone como ejemplo de tales datos los relativos a la actividad profesional de los progenitores, información económica, datos sociológicos “o cualesquiera otros”. Excepciona únicamente los datos de identidad y dirección del padre, madre o tutor con la única finalidad de recabar la autorización por su parte cuando los menores tengan menos de catorce años o la ley así lo exija (Durán Ruiz, 2013, 143).

El consentimiento prestado por el alumno o sus representantes legales debe tener tres características para considerarse válido. Debe ser específico, informado e inequívoco. Su carácter específico (art. 4.1. LOPD) indica que el consentimiento debe referirse a una determinada operación de tratamiento y para una finalidad determinada, explícita y legítima del responsable del tratamiento. Su carácter informado implica que el afectado o afectada conozca con anterioridad al tratamiento la existencia del mismo y las finalidades para las que el mismo se produce. Por último el consentimiento debe ser inequívoco, por lo que no cabe deducirlo tácita o presuntamente de los simples actos realizados por el afectado o afectada, siendo preciso que exista expresamente una acción u omisión que implique la existencia del consentimiento.

3.2 Consentimiento y datos especialmente protegidos

Pese al carácter inequívoco que debe revestir el consentimiento, éste puede entenderse de modo presunto en determinadas ocasiones, entre ellas como hemos visto para el ejercicio de sus funciones por parte de la Administración o cuando esté previsto legalmente, situaciones que se dan ambas en el caso de los centros docentes. No obstante, determinados datos especialmente sensibles requieren en todo caso consentimiento del afectado, expreso y por escrito. El art. 7 LOPD se refiere a “datos especialmente protegidos” y en su apartado 2 dispone que “Sólo con el consentimiento expreso y por escrito del afectado podrán ser objeto de tratamiento los datos de carácter personal que revelen la ideología, afiliación sindical, religión y creencias”. Por su parte, “Los datos de carácter personal que hagan referencia al origen racial, a la salud y a la vida sexual sólo podrán ser recabados, tratados y cedidos cuando, por razones de interés general, así lo disponga una ley o el afectado consienta expresamente” (apdo. 3).

Existen muchas situaciones por tanto en que los centros docentes deben obtener y tratar datos calificados como protegidos del alumnado y de sus familias.

- Los datos sobre el grado de discapacidad reconocido a aquellos alumnos que tengan necesidades educativas especiales.

- Datos relativos a la condición sexual relacionados igualmente con la salud tanto física como psíquica del alumnado (piénsese en los casos de transexualidad de menores)
- En relación igualmente con la salud, los datos sobre alergias a determinados alimentos de algunos alumnos y alumnas, que deben ser conocidos tanto por los docentes como por el servicio de comedor escolar.
- Datos relativos a alumnos con problemas de salud que les impidan o dificulten el ejercicio físico o requieran una preparación específica de los docentes (epilepsia, narcolepsia, cardiopatías, etc.).
- Datos sobre el origen racial de los alumnos.
- Datos psicológicos de los habitualmente contenidos en los informes psicopedagógicos, sobre conducta, test inteligencia y otros confeccionados por los orientadores escolares.

El tratamiento de estos datos puede resultar excesivamente complejo, y por ello difícil de implementar correctamente, para los centros docentes, especialmente en cuanto a las medidas de seguridad aplicables. No olvidemos que los responsables de los tratamientos o los ficheros y los encargados del tratamiento deberán implantar las medidas de seguridad, independientemente del sistema de tratamiento de datos utilizado (art. 70 RLOPD), clasificando el art. 80 las medidas de seguridad exigibles a los ficheros y tratamientos en tres niveles: básico, medio y alto. Por su parte el art. 81.3.a) dispone que se aplique un nivel de seguridad alto a los ficheros o tratamientos de datos de carácter personal que se refieran a ideología, afiliación sindical, religión, creencias, origen racial, salud o vida sexual.

Puesto que los orientadores de los centros no suelen manejar ficheros de datos de carácter personal propiamente dichos, sino que habitualmente usan procesadores de textos para redactar los informes psicopedagógicos y otros documentos en ejercicio de su actividad profesional, cabe plantearse si el conjunto de los documentos de texto elaborados por los orientadores pueden considerarse un fichero conforme a lo dispuesto en el art. 3.b) LOPD, que, como vimos define fichero como "Todo conjunto organizado de datos de carácter personal, cualquiera que fuere la forma o modalidad de su creación, almacenamiento, organización y acceso".

Según la definición de fichero que nos da la LOPD, puede considerarse tal el conjunto de documentos de texto ordenados alfabéticamente en función de los apellidos y nombre del alumnado, creados para la finalidad específica de prestar el servicio de orientación psicopedagógica por parte del centro, y deben aplicársele medidas de seguridad a su tratamiento de nivel alto⁵⁴, cuya implementación puede ser muy complicada, particularmente el establecimiento del "Registro de accesos" que prevé el art. 103 ROPD, que obliga a guardar en

⁵⁴ El RD 1720/2007 en su Título VIII se refiere a las medidas de seguridad en el tratamiento de datos de carácter personal (arts. 79 a 114), distinguiendo las medidas de seguridad aplicables a los ficheros y tratamientos automatizados de las aplicables a los no automatizados en función de los tres niveles de seguridad existentes.

cada intento de acceso a tales datos, como mínimo la identificación del usuario, la fecha y hora en que se realizó, el fichero accedido, el tipo de acceso y si ha sido autorizado o denegado. El informe de la AEPD de 16 de enero de 2006 aclara que no caben controles de acceso genéricos puesto que el sistema debe permitir ante la eventual revelación de un dato quién, cómo y cuándo accedió al mismo”.⁵⁵

En otros supuestos, como el caso de las encuestas anónimas que se realizan entre el alumnado y sus familiares por los centros docentes para realizar estudios sobre salud o hábitos alimentarios no estarían sometidos a la normativa de protección de datos puesto que no se puede identificar a quién corresponde los datos y los datos personales se definen por el artículo 3.a) LOPD como *“Cualquier información concerniente a personas físicas identificadas o identificables”*. Esos datos constituyen lo que se denomina “datos disociados” puesto que la información no puede asociarse a una persona determinada o determinable⁵⁶.

Mención particular merece el dato relacionado con el hecho de que el alumno o la alumna curse o no la asignatura de religión. Este dato no tiene la consideración de dato especialmente protegido puesto que cursar la asignatura no implica necesariamente que el alumno profese la religión católica. Así lo argumenta la Agencia Española de Protección de Datos en su informe de 28 de febrero de 2003 “ (...) el hecho mismo de cursar la asignatura de religión no revela necesariamente que el estudiante profese las creencias a las que tal asignatura se refiere, del mismo modo que el hecho de no cursarla no revela la inexistencia de esas creencias, sino que tal circunstancia puede deberse al estudio de la religión en otros foros distintos del escolar. Es

⁵⁵ El informe de 16 de enero de 2006 aclara el sentido y función del “registro de accesos” previsto en el ROPD (aunque se refiera al artículo 24.2 del Real Decreto 994/1999, de 11 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de medidas de seguridad de los ficheros automatizados que contengan datos de carácter persona, derogado por el RD 1720/2007), al decir que del mismo “se deduce que el registro de accesos se refiere al fichero y, dentro del fichero, a los distintos registros accedidos, es decir, a los concretos datos personales que se consultan.” Indica también cual es la finalidad de la medida de seguridad apuntando que “El aspecto esencial a tener en consideración en estos casos será el que la información almacenada en el registro de accesos permita identificar inequívocamente qué persona ha tenido acceso y a qué información contenida en el fichero en cada momento, a fin de que, en caso de ser necesario reconstruir cuándo y cómo se produjo una determinada revelación de un dato, sea posible identificar la persona que pudo conocerlo en ese momento concreto.” Y concluye que “Por tanto, el control de los accesos deberá efectuarse de la forma más detallada posible, a fin de conocer efectivamente quién ha podido en cada momento conocer los datos incorporados al sistema, es decir, a qué datos o recursos se ha accedido, sin que puedan efectuarse meros controles genéricos, por referencia al sistema en su conjunto.”

⁵⁶ La Sentencia de la Audiencia Nacional de 8 de marzo de 2002 señaló que “no hay datos de carácter personal, y por tanto no es posible aplicar la Ley de Protección de Datos a los llamados “datos disociados” y así el mismo artículo 3 de la Ley, pero en su apartado f), define como “Procedimiento de disociación: Todo tratamiento de datos personales de modo que la información que se obtenga no pueda asociarse a persona determinada o determinable”. Abunda la Sentencia en el concepto apuntando: “Procedimiento de disociación que consiste en eliminar la conexión entre el dato y la persona, en “despersonalizar” el dato, actuando como barrera que impide la identificación y entrañando en definitiva un elemento protector de la intimidad o privacidad del afectado”.

decir, a nuestro juicio, lo único que revela el dato de optar por cursar la asignatura de religión sería el interés del alumno por conocer los principios, historia y preceptos de la misma, sin que ello implique una efectiva confesionalidad del mismo, a cuya declaración no podría encontrarse obligado. Por este motivo, el dato relacionado con el hecho de que el alumno curse la asignatura de religión, no vinculada a la participación del alumno en un rito relacionado con una religión determinada (lo que sí implicaría que el individuo profesa dicha creencia religiosa) no puede ser considerado por sí mismo un dato que revele inmediatamente las creencias religiosas del afectado, por lo que su régimen no se encuentra sometido a lo establecido en las normas a las que se hizo referencia al comienzo de este informe, dado que el dato no tendría la naturaleza de especialmente protegido”

3.3 Principio de información

Este principio básico en el derecho a la protección de datos personales aparece en el art. 5 LOPD bajo el título “Derecho de información en la recogida de datos”, que dispone lo siguiente:

“1. Los interesados a los que se soliciten datos personales deberán ser previamente informados de modo expreso, preciso e inequívoco:

- a) De la existencia de un fichero o tratamiento de datos de carácter personal, de la finalidad de la recogida de éstos y de los destinatarios de la información.*
- b) Del carácter obligatorio o facultativo de su respuesta a las preguntas que les sean planteadas.*
- c) De las consecuencias de la obtención de los datos o de la negativa a suministrarlos.*
- d) De la posibilidad de ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición.*
- e) De la identidad y dirección del responsable del tratamiento o, en su caso, de su representante (...).*

2. Cuando se utilicen cuestionarios u otros impresos para la recogida, figurarán en los mismos, en forma claramente legible, las advertencias a que se refiere el apartado anterior.”

Así, la información es parte esencial y consustancial al consentimiento. Constituye un elemento característico del derecho fundamental a la protección de datos los derechos el afectado a consentir sobre la recogida y uso de sus datos personales. En este sentido, en los centros docentes, y en cumplimiento del art. 5 LOPD, el alumno o su representante legal (padre, madre o tutor), deben ser informados claramente, de forma precisa e inequívoca y con carácter previo a la recogida de sus datos de la finalidad para la que éstos se recogen, de quiénes son los destinatarios de la información que proporcionen, de la obligatoriedad o no de responder a las preguntas que le sean planteadas, de cuáles serán las consecuencias de la obtención de los datos o bien de la negativa a suministrarlos, de la identidad y dirección de la entidad responsable del tratamiento y de la posibilidad que tiene de ejercitar en cualquier momento sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición ante el responsable del tratamiento.

Esta información puede proporcionarla el centro a través de cualquier medio de recogida de datos, como los formularios de solicitud de plaza y matriculación o las fichas que el profesorado utiliza para el control de los alumnos⁵⁷.

En el caso español resulta de especial trascendencia cumplimentar debidamente el principio de Información, puesto que la LOPD no ha transpuesto el artículo 7.f) de la Directiva 95/46/CEE, que establece que *“Los Estados miembros dispondrán que el tratamiento de datos personales sólo pueda efectuarse si: (...) f) es necesario para la satisfacción del interés legítimo perseguido por el responsable del tratamiento o por el tercero o terceros a los que se comuniquen los datos, siempre que no prevalezca el interés o los derechos y libertades fundamentales del interesado que requieran protección con arreglo al apartado 1 del art. 1 de la presente Directiva”*.

Mientras que en otros países europeos como Portugal la Comisión Nacional de Protección de Datos está facultada a autorizar, excepcionalmente, la utilización de los datos personales para finalidades distintas a las informadas en el momento de la recogida de éstos⁵⁸, en España, de conformidad con la LOPD, cuando se pretenda tratar los datos para una finalidad sobre la cual no se haya informado al afectado, solamente se podrá hacer si se obtiene previamente el consentimiento del mismo. La habilitación para tratar los datos por parte del responsable, salvo que le venga atribuida por una ley o que los datos se encuentren recogidos en fuentes accesibles al público, se basará siempre en los términos incluidos en la cláusula informativa que se le haya planteado al afectado en el momento de consentir la recogida de sus datos personales.

El Real Decreto 1720/2007 dentro de su Título II “Principios de protección de datos”, dedica el capítulo II al “Consentimiento para el tratamiento de los datos y deber de información”, concretando algunos aspectos de lo establecido en el art. 5 LOPD. Para cumplimentar el deber de información en relación con el tratamiento de datos de menores de edad, dispone el artículo 13.3 que “la información dirigida a los mismos deberá expresarse en un lenguaje que sea fácilmente comprensible por aquéllos (...)”.

⁵⁷ En el mismo sentido se pronuncia la Sentencia del Tribunal Constitucional 292/2000 en su Fundamento Jurídico Séptimo «En fin, son elementos característicos de la definición constitucional del derecho fundamental a la protección de datos personales los derechos del afectado a consentir sobre la recogida y uso de sus datos personales y a saber de los mismos. Y resultan indispensables para hacer efectivo ese contenido el reconocimiento del derecho a ser informado de quién posee sus datos personales y con qué fin, y el derecho a poder oponerse a esa posesión y uso requiriendo a quien corresponda que ponga fin a la posesión y empleo de los datos. Es decir, exigiendo del titular del fichero que le informe de qué datos posee sobre su persona, accediendo a sus oportunos registros y asientos, y qué destino han tenido, lo alcanza también a posibles cesionarios; y, en su caso, requerirle para que los rectifique o los cancele».

⁵⁸ Vid. Ley 67/1998, de 26 de octubre de Protección de Datos Personales, art. 6.e) en relación con el art. 23.1.c).

3.4 Principio de calidad

Este principio recogido en los artículos 4 LOPD y 8 RLPOD pretende introducir los criterios de racionalidad y proporcionalidad en el tratamiento de datos personales. Aparece ya en el Considerando 28 de la Directiva 95/46/CE que señala “Considerando que todo tratamiento de datos personales debe efectuarse de forma lícita y leal respecto al interesado; que debe referirse en particular, a datos adecuados, pertinentes y no excesivos en relación con los objetivos perseguidos; que estos objetivos han de ser explícitos y legítimos y deben estar determinados en el momento de obtener los datos; que los objetivos de los tratamientos posteriores a la obtención no pueden ser incompatibles con los objetivos originariamente especificados”.

Estas orientaciones se recogen en la LOPD y su Reglamento. El art. 4 LOPD “Calidad de los datos” dispone:

- 1. Los datos de carácter personal sólo se podrán recoger para su tratamiento, así como someterlos a dicho tratamiento, cuando sean adecuados, pertinentes y no excesivos en relación con el ámbito y las finalidades determinadas, explícitas y legítimas para las que se hayan obtenido.*
- 2. Los datos de carácter personal objeto de tratamiento no podrán usarse para finalidades incompatibles con aquellas para las que los datos hubieran sido recogidos. No se considerará incompatible el tratamiento posterior de éstos con fines históricos, estadísticos o científicos. (...).”*

Según tal redacción la doctrina distingue entre “finalidad de la recogida” y “finalidad del tratamiento”, pues la recogida sólo puede hacerse con fines determinados, explícitos y legítimos, y el tratamiento posterior no puede hacerse de manera incompatible con dichos fines (Canales Gil, 2007, 51-52). De este modo y de acuerdo con el artículo 1.b) de la Directiva 95/46/CEE, si la recogida se hizo con fines determinados «cualquier uso o tratamiento con finalidad distinta es incompatible con la primera finalidad que determinó su captura por lo que, en este contexto, diferente e incompatible significan lo mismo» (Sentencia de la Audiencia Nacional de 2 de marzo de 2005).

Nos encontramos en la norma unas orientaciones para concretar el principio de proporcionalidad y determinar de este modo en qué casos los datos personales pueden ser recogidos y tratados legítimamente. En este sentido, el principio de calidad debe interpretarse no como limitativo en cuanto al número y tipo de datos que pueden utilizarse, sino como promotor de un criterio de racionalidad en el manejo de la información. Existe una obligación de respetar la finalidad concreta para la cual han sido recogidos los datos personales.

En los centros docentes la aplicación del principio de calidad de los datos tiene diversas consecuencias y aplicaciones. Implica, por ejemplo, que no todos los empleados del centro

deben acceder a todos los datos personales, sino que atendiendo a la finalidad a la que se refiera el fichero, cada empleado sólo deberá tener acceso a aquellos datos que resulten necesarios para el cumplimiento de sus funciones.

Se plantean diversas cuestiones en la práctica diaria de los centros docentes que determinan reflexionar respecto al principio de calidad y su aplicación. No sería proporcionado y vulneraría este principio que un centro de enseñanza solicitase el dato de confesión religiosa de los padres o tutores del menor para tramitar la solicitud de plaza o la matriculación de los futuros alumnos, pudiendo considerarse un dato excesivo. Tampoco para el uso del comedor escolar, puesto que bastaría indicar en la solicitud de acceso al servicio aquellos alimentos que puede o no comer, sin determinar si es por motivo de sus creencias religiosas o por otras causas. Constituiría también un uso excesivo de los datos, distinto a las finalidades de su recogida enviar publicidad a los alumnos usando sus datos personales para enviarles información o publicidad sobre material escolar o una colección de libros destinada al público infantil o juvenil.

No se vulneraría el principio de calidad de los datos en casos en los que éstos se extraigan para ofrecer a alumnos, padres o profesores información dentro de las competencias de la propia administración educativa. Así, sería legítimo extraer datos del profesorado de los ficheros de gestión del profesorado al objeto de informarle sobre cursos de formación destinados a este colectivo puesto que la formación del profesorado entra dentro de las competencias de la administración educativa autonómica.

Por el contrario, vulneraría el principio de proporcionalidad del art. 4.1 LOPD, según el informe 386/2006 de la AEPD, la creación de un sistema de control para gestionar las ausencias y retrasos de los alumnos de un centro escolar mediante la obtención de su huella dactilar, por la que se controlaría la entrada y salida de los alumnos de dicho centro.

Se ha planteado también si la publicación de calificaciones en el sitio web o tablón de anuncios de un centro docente podría suponer una cesión de datos personales y vulnerar en consecuencia la LOPD y el principio de calidad de los datos. Mientras que la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en su DA 21ª relativa a la protección de datos de carácter personal establece en su apdo. 3. Que “No será preciso el consentimiento de los estudiantes para la publicación de los resultados de las pruebas relacionadas con la evaluación de sus conocimientos y competencias ni de los actos que resulten necesarios para la adecuada realización y seguimiento de dicha evaluación”, en la LOE no existe una referencia similar.

Los expedientes académicos de los alumnos no constituyen un procedimiento de concurrencia competitiva que justifique la publicación de las calificaciones de los alumnos conforme al principio de publicidad del art. 59.5 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, del Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y el Procedimiento Administrativo Común. En caso de procedimientos competitivos en los que los alumnos soliciten participar (como las pruebas para obtener el premio extraordinario de bachillerato), la publicación de resultados sí estaría comprendida dentro de un procedimiento administrativo en que el alumno sería el interesado.

Al no existir en el caso de la publicación de calificaciones habilitación legal para la cesión de los datos, se requiere el consentimiento de los alumnos o de sus representantes legales para que aquellas se puedan publicar en el sitio web del centro docente. Es un supuesto que entendemos queda fuera de la excepción legal a la obligación de obtener el consentimiento que como vimos establece la LOE en su DA 23ª *“La incorporación de un alumno a un centro docente supondrá el consentimiento para el tratamiento de sus datos y, en su caso, la cesión de datos procedentes del centro en el que hubiera estado escolarizado con anterioridad, en los términos establecidos en la legislación sobre protección de datos”*.

Se establece también la obligación en la LOPD y RLOPD, como exigencia del principio de calidad, de que los datos personales sean exactos y actualizados, de forma que sean cancelados y sustituidos por los datos completos o rectificadas, de oficio, sin necesidad de solicitud previa del afectado, cuando hayan dejado de ser necesarios o pertinentes para la finalidad para la cual hubieran sido recabados⁵⁹.

En relación con los datos de los menores de edad, existe un problema serio con respecto al cumplimiento del principio de calidad de los datos establecido en el art. 4 LOPD, ya que es muy complicado garantizar la exactitud y veracidad de los datos aportados por el o la menor⁶⁰.

El apartado 5 del mismo art. 4 LOPD dispone que cuando los datos hayan dejado de ser necesarios para la finalidad determinada, explícita y legítima que motivó su recogida deberán ser cancelados de forma que ninguna persona distinta al afectado pueda acceder a dichos datos y *“No serán conservados en forma que permita la identificación del interesado durante un período superior al necesario para los fines en base a los cuales hubieran sido recabados o registrados”*. Lo normal es que si algunos de los citados datos ya no son necesarios se conserven bloqueados, como prevé el art. 16.3 de la LOPD, para atender las posibles responsabilidades surgidas del tratamiento, hasta que transcurran los correspondientes plazos de prescripción. Los datos que ya no se encuentren sometidos a ningún plazo de esta naturaleza no podrán en ningún caso dejarse al alcance de terceros (es conocido el caso de datos de pacientes que aparecen en contenedores cerca de los hospitales o con datos de alumnos cerca de los centros docentes). La obligación de secreto de los datos personales de

⁵⁹ La LOPD en su art. 44.3.c) tipifica como infracción grave *“Tratar datos de carácter personal o usarlos posteriormente con conculcación de los principios y garantías establecidos en el artículo 4 de esta Ley y las disposiciones que lo desarrollan, salvo cuando sea constitutivo de infracción muy grave”*.

⁶⁰ En muchas ocasiones se da el caso de que el menor no facilita sus propios datos, sino los de terceras personas. amigo, o bien manifiesta haber superado la barrera de los catorce años de edad establecida en el Real Decreto 1720/2007 para consentir sobre el tratamiento de sus datos sin ser ello cierto. El problema es, en todo caso, cómo constatarlo. Se trata de una cuestión en la que debe desarrollarse la normativa, en la que actualmente entiendo que existe una dejación de funciones por la Administración en manos de las entidades privadas, pues en el caso de las redes sociales existen acuerdos de autorregulación con participación o instados por la Administración para que las compañías controlen que no existe menores de catorce años no autorizados por sus responsables legales usándolas.

los afectados subsiste para el responsable del fichero sea cual sea el plazo de prescripción de las posibles responsabilidades surgidas del tratamiento.

Respecto a la documentación en formato papel, debe ser destruida si contiene datos de carácter personal que ya no sean necesarios para la finalidad que motivó su recogida. La destrucción debe realizarse de forma que sea imposible la identificación de las personas cuyos datos constaran en el mismo.

En este sentido, el art. 8 RLOPD “principios relativos a la calidad de los datos”, realiza algunas precisiones relativas a cuestiones formales sobre la actualización y puesta al día de los datos, así como la cancelación de los mismos cuando hayan dejado de ser necesarios o pertinentes para la finalidad para la cual hubieran sido recabados o registrados.

Un supuesto sería su posible vulneración por la publicación en la página web o tablón de anuncios de las calificaciones obtenidas por los alumnos en las asignaturas, que sin duda constituye una cesión de datos personales del alumno.

3.5 Acceso a los datos por terceros o comunicación de datos a terceros

Los centros docentes habitualmente prestan determinados servicios a través de terceros, habitualmente empresas o profesionales. En muchos casos, tales terceros para la prestación del servicio, necesitan tener acceso a los datos de carácter personal gestionados en el centro, habitualmente de los alumnos. Así sucede con las empresas que prestan los servicios de: transporte escolar, comedor escolar o actividades extraescolares.

En relación con estos supuestos, el art. 12.1 LOPD “acceso a los datos por cuenta de terceros” dispone que *“no se considerará comunicación de datos el acceso de un tercero a los datos cuando dicho acceso sea necesario para la prestación de un servicio al responsable del tratamiento”*. Al tercero que presta el servicio lo denomina la LOPD “encargado del tratamiento”, que se define por su art. 3.g) como *“la persona física o jurídica, autoridad pública, servicio o cualquier otro organismo que, sólo o conjuntamente con otros, trate datos personales por cuenta del responsable del tratamiento”*. El art. 12 LOPD establece determinadas obligaciones destinadas al cumplimiento de sus principios por parte de los prestadores de servicios que deban tratar datos personales para tal finalidad:

“2. La realización de tratamientos por cuenta de terceros deberá estar regulada en un contrato que deberá constar por escrito o en alguna otra forma que permita acreditar su celebración y contenido, estableciéndose expresamente que el encargado del tratamiento únicamente tratará los datos conforme a las instrucciones del responsable del tratamiento, que no los aplicará o utilizará con fin distinto al que figure en dicho contrato, ni los comunicará, ni siquiera para su conservación, a otras personas.

En el contrato se estipularán, asimismo, las medidas de seguridad (...) que el encargado del tratamiento está obligado a implementar.

3. *Una vez cumplida la prestación contractual, los datos de carácter personal deberán ser destruidos o devueltos al responsable del tratamiento, al igual que cualquier soporte o documentos en que conste algún dato de carácter personal objeto del tratamiento.*

4. *En el caso de que el encargado del tratamiento destine los datos a otra finalidad, los comunique o los utilice incumpliendo las estipulaciones del contrato, será considerado también responsable del tratamiento, respondiendo de las infracciones en que hubiera incurrido personalmente”.*

El Real Decreto Legislativo 3/2011, de 14 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Contratos del Sector Público, en su disposición adicional vigesimosexta, se refiere a estos contratos que implican tratamiento de datos personales. En su apdo. 1 los somete a la LOPD y su normativa de desarrollo, recordando el apartado 2 que en caso de que la contratación implique acceso del contratista a datos personales de cuyo tratamiento sea responsable la entidad contratante, el contratista será considerado “encargado del tratamiento”, mientras que el acceso a los datos no se considerará comunicación de datos si cumple los requisitos del artículo 12.2 y 3 LOPD. Recuerda la obligación de destrucción o devolución de los datos personales a la entidad contratante responsable de los mismos tras finalizar la prestación contractual por el encargado del tratamiento y la obligación de conservarlos debidamente bloqueados “en tanto pudieran derivarse responsabilidades de su relación con la entidad responsable del tratamiento”.

En su apdo. 3 la DA 26ª reitera los requisitos que debe cumplir el tercero que trate datos personales por cuenta del contratista, encargado del tratamiento, al que también se considerará encargado del tratamiento:

- a) Que dicho tratamiento se haya especificado en el contrato firmado por la entidad contratante y el contratista.
- b) Que el tratamiento de datos de carácter personal se ajuste a las instrucciones del responsable del tratamiento.
- c) Que el contratista encargado del tratamiento y el tercero formalicen el contrato en los términos previstos en el artículo 12.2 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre.”

El RLOPD realiza algunas matizaciones a lo dispuesto en el art. 12 LOPD, profundizando en la figura del encargado del tratamiento y sus relaciones con el responsable del tratamiento o del fichero en los artículos 20 y 21. El primero de ellos incluye una excepción a la regla general, al considerar que sí se considera comunicación de datos “cuando el acceso tenga por objeto el establecimiento de un nuevo vínculo entre quien accede a los datos y el afectado”. Además, aclara que no existe responsabilidad para el encargado del tratamiento si comunica los datos a un tercero por indicación expresa del responsable del tratamiento, que haya encomendado prestar un servicio a dicho tercero.

Por su parte el art. 21 RLOPD concreta las excepciones a la prohibición del art. 12.2 LOPD de que el encargado del tratamiento comunique los datos a terceros, estableciendo la “*posibilidad*

de subcontratación de los servicios”, que implica que el encargado del tratamiento encargue a un tercero el tratamiento, si ha obtenido autorización para ello del responsable del tratamiento, realizándose en tal caso la contratación en nombre y por cuenta del responsable del tratamiento. En el art. 21.2 RLOPD además permite la subcontratación sin autorización previa si se cumplen determinados requisitos⁶¹, mientras que el art. 22 LROPD reproduce las obligaciones de conservación de los datos por el encargado del tratamiento establecidas en la LOPD.

3.6 Deber de secreto y principio de seguridad.

El deber de secreto, al que se refiere el art. 10 LOPD implica que *“El responsable del fichero y quienes intervengan en cualquier fase del tratamiento de los datos de carácter personal están obligados al secreto profesional respecto de los mismos y al deber de guardarlos, obligaciones que subsistirán aún después de finalizar sus relaciones con el titular del fichero o, en su caso, con el responsable del mismo”*⁶².

La Audiencia Nacional también ha señalado, entre otras, en sentencias de fechas 14 de septiembre de 2001 y 29 de septiembre de 2004, que *“Este deber de sigilo resulta esencial en las sociedades actuales cada vez más complejas, en las que los avances de la técnica sitúan a la persona en zonas de riesgo para la protección de derechos fundamentales, como la intimidad o el derecho a la protección de los datos que recoge el artículo 18.4 de la CE.*

En efecto, este precepto contiene un «instituto de garantía de los derechos a la intimidad y al honor y del pleno disfrute de los derechos de los ciudadanos que, además, es en sí mismo un derecho o libertad fundamental, el derecho a la libertad frente a las potenciales agresiones a la dignidad y a la libertad de la persona provenientes de un uso ilegítimo del tratamiento

⁶¹ Estos requisitos, que deberán cumplirse también si durante la prestación del servicio resultase necesario subcontratar una parte del mismo y dicha circunstancia no hubiera sido prevista en el contrato son los siguientes:

a) Que se especifiquen en el contrato los servicios que puedan ser objeto de subcontratación y, si ello fuera posible, la empresa con la que se vaya a subcontratar.

Cuando no se identificase en el contrato la empresa con la que se vaya a subcontratar, será preciso que el encargado del tratamiento comunique al responsable los datos que la identifiquen antes de proceder a la subcontratación.

b) Que el tratamiento de datos de carácter personal por parte del subcontratista se ajuste a las instrucciones del responsable del fichero.

c) Que el encargado del tratamiento y la empresa subcontratista formalicen el contrato, en los términos previstos en el artículo anterior.

En este caso, el subcontratista será considerado encargado del tratamiento y en caso de incumplimiento al mismo tiempo responsable del tratamiento.

⁶² El incumplimiento del deber de secreto constituye infracción grave de acuerdo con lo previsto en el artículo 44.3.d) de la LOPD. Este deber, aparece consagrado en el artículo 16 de la Directiva 95/46/CE, que bajo la rúbrica Confidencialidad del tratamiento señala: *“Las personas que actúen bajo la autoridad del responsable o del encargado del tratamiento, incluido este último, sólo podrán tratar datos personales a los que tengan acceso, cuando se lo*

encargue el responsable del tratamiento o salvo en virtud de un imperativo legal”.

mecanizado de datos» (STC 292/2000). Derecho fundamental a la protección de los datos que «persigue garantizar a esa persona un poder de control sobre sus datos personales, sobre su uso y destino» (STC 292/2000) que impida que se produzcan situaciones atentatorias con la dignidad de la persona, «es decir, el poder de resguardar su vida privada de una publicidad no querida»

Este deber de secreto implica, en relación a los centros docentes, que toda persona que tenga acceso a datos de carácter personal gestionados por el centro en el desempeño de sus funciones, debe guardar el deber de secreto⁶³, como es el caso de los docentes que para desarrollar su actividad acceden a los expedientes académicos de los alumnos, ya sea en soporte papel o en los programas de gestión del alumnado, pero también de psicólogos, orientadores, logopedas, universitarios en prácticas que colaboren con el profesor, personal administrativo, etc. Este deber aparece también, como ya apuntamos, en la DA vigésimotercera de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, al disponer que *“el profesorado y el resto del personal que, en el ejercicio de sus funciones, acceda a datos personales y familiares o que afecten al honor e intimidad de los menores o sus familias quedará sujeto al deber de sigilo”*. Es independiente que exista una dependencia de carácter laboral, administrativa o funcional indefinida para que la persona que tiene acceso al fichero que contiene los datos personales esté sometida al deber de secreto. Cualquier labor o prestación que se desempeñe que permita el acceso a datos de carácter personal de alumnos, responsables legales, docentes o personas relacionadas con el centro, automáticamente genera la obligación de cumplir con este deber, que subsiste una vez finalizada la relación laboral o contractual.

El deber de secreto, como ha reiterado la AEPD “tiene como finalidad evitar que, por parte de quienes están en contacto con los datos personales almacenados en ficheros, se realicen filtraciones de los datos no consentidas por los titulares de los mismos”⁶⁴. En su Sentencia de 19 de julio de 2001, el Tribunal Superior de Justicia de Madrid declaró que “El deber de guardar secreto del artículo 10 queda definido por el carácter personal del dato integrado en el fichero, de cuyo secreto sólo tiene facultad de disposición el sujeto afectado, pues no en vano el derecho a la intimidad es un derecho individual y no colectivo. Por ello es igualmente ilícita la comunicación a cualquier tercero, con independencia de la relación que mantenga con él la persona a que se refiera la información (...)”.

Resulta también importante diferenciar el deber de secreto al que aquí hacemos referencia con el secreto profesional al que están sometidas determinadas personas en función de su

⁶³ De producirse una vulneración de este deber y una de las infracciones previstas en la LOPD, por filtración de los datos, la Agencia Española de Protección de Datos sancionaría por ello únicamente al responsable o en su caso, al encargado del tratamiento de los datos, y no al autor de la infracción, sin perjuicio de las acciones civiles o penales que puedan emprenderse a posteriori contra el autor de la infracción.

⁶⁴ Resolución de la AEPD R/00003/2011 en el Procedimiento sancionador nº PS/00566/2011 por infracción del deber de secreto.

profesión. Este deber de secreto es un deber genérico que alcanza a cualquier persona que intervenga en el tratamiento de los datos, y un deber

El secreto profesional es un deber y al mismo tiempo un derecho, que en ambos casos recaen sobre el profesional, el deber de secreto es un deber para los que tienen acceso a los datos, siendo el titular de los mismos el que ostenta el derecho a que se guarde secreto sobre los mismos. Por otro lado, como afirma Llorente Guillén (2009, 511), se distingue claramente que la cualidad del deber de sigilo o reserva es absoluto, “pues consagra la prevalencia del secreto sobre los demás principios deontológicos, y, desde luego, sobre todas las obligaciones éticas”⁶⁵, mientras que el deber de secreto cede cuando existe el cumplimiento de una obligación o deber legal de suministrar datos. Como hemos visto el deber no secreto no es absoluto pues pueden cederse los datos o comunicarse a terceros sin que sea preciso el consentimiento del interesado.

En relación con el principio de seguridad, el artículo 9 LOPD “*Seguridad de los datos*”, establece que “*el responsable del fichero, y, en su caso, el encargado del tratamiento deberán adoptar las medidas de índole técnica y organizativas necesarias que garanticen la seguridad de los datos de carácter personal y eviten su alteración, pérdida, tratamiento o acceso no autorizado, habida cuenta del estado de la tecnología, la naturaleza de los datos almacenados y los riesgos a que estén expuestos, ya provengan de la acción humana o del medio físico o natural*”, y prohíbe que se registren datos personales en ficheros que no reúnan las condiciones de integridad y seguridad⁶⁶, respecto a cuya determinación se remite al desarrollo reglamentario. Como apuntamos, el Título VIII (arts. 79 a 114) del ROPD se refiere a las medidas de seguridad en el tratamiento de datos de carácter personal (arts. 79 a 114), distinguiendo las medidas de seguridad aplicables a los ficheros y tratamientos automatizados de las aplicables a los no automatizados en función de los tres niveles de seguridad que establece el propio RD 1720/2007, que se clasifican en nivel básico, medio (al que en ocasiones se añade la obligación de contar con un registro de accesos) y alto, acumulándose a cada nivel de seguridad superior las medidas exigidas por los inferiores.

La Audiencia Nacional ha reiterado en Sentencias como las de 7 de febrero de 2003 o 9 de septiembre de 2006, que “*No basta con la aprobación formal de las medidas de seguridad, pues resulta exigible que aquéllas se instauren y pongan en práctica de manera efectiva*”.

Se respeta así la exigencia de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (DA 23ª, apdo. 3): “*en el tratamiento de los datos del alumnado se aplicarán normas técnicas y organizativas que garanticen su seguridad y confidencialidad*”.

⁶⁵ Cita el autor a Del Rosal (2002, 89), Normas deontológicas de la abogacía española: una doctrina construida a partir del ejercicio de la competencia disciplinaria, Madrid, Civitas, pp. 88 y ss.

⁶⁶ El art. 44.3.h) LOPD califica como infracción grave “Mantener los ficheros, locales, programas o equipos que contengan datos de carácter personal sin las debidas condiciones de seguridad que por vía reglamentaria se determinen”.

Conclusiones

Los centros docentes podrán recabar los datos personales de su alumnado que sean necesarios para el ejercicio de su función educativa, y la Ley Orgánica de Educación exime de la prestación expresa del consentimiento para obtener y tratar dichos datos, que se presume implícito en la incorporación del alumno al centro docente. No obstante, en los centros docentes se prestan también servicios que no son estrictamente de carácter educativo donde rige plenamente la obligación de prestación del consentimiento, que es el núcleo del derecho a la protección de datos y debe ser específico, informado e inequívoco, debiendo prestarlo el menor por sí mismo a partir de los catorce años de edad o sus representantes legales (padres o tutores) en caso contrario. Tampoco puede excepcionarse la prestación del consentimiento al recabar datos que en ocasiones también deben obtener los centros docentes para realizar su función, como los relativos a religión o creencias y los que hagan referencia al origen racial, la salud o la vida sexual de los alumnos, al ser datos especialmente protegidos.

La aplicación de los principios esenciales de la protección de datos, detallada en la LPOD y su reglamento de desarrollo por parte de los centros será la garantía de que en el tratamiento de los datos de los alumnos, de sus familias o del personal docente no se vulnere el derecho a la protección de datos y a la intimidad. El principio de información será esencial para la prestación del consentimiento por parte de los titulares del derecho, mientras que el de calidad nos garantiza que no se cometan excesos en cuanto a los datos personales que pueden ser recabados en relación con las finalidades para las cuales se obtienen y tratan, aplicándose medidas de protección por el principio de seguridad de mayor intensidad en función de lo sensibles que sean los datos, y este es un tema en el que la falta de medios o preparación de los centros docentes puede entrañar riesgos. Por otra parte deberá prestarse especial atención a que el acceso a los datos por terceros se produzca con todas las garantías para que no se produzca una cesión de datos no consentida y al respeto del deber de secreto por parte de todas las personas que puedan acceder a los datos en los centros docentes.

Referencias

Durán Ruiz, F.J. (2013). La necesaria intervención de las administraciones públicas para la preservación del derecho fundamental a la protección de datos de los menores de edad, Congreso sobre retos sociales y jurídicos para los menores y jóvenes del siglo XXI, Comares, 133-148

Llorente Guillén, B. (2009), Análisis del deber de secreto de la Ley Orgánica de Protección de datos en relación con el secreto profesional de los abogados, Anuario de la Facultad de Derecho, Universidad de Alcalá II, pp. 503-514.

Martínez Martínez, R. (2007), El derecho fundamental a la protección de datos: perspectivas, Revista de Internet, Derecho y Política, Número 5, disponible en <http://www.uoc.edu/idp/5/dt/esp/martinez.pdf>

Canales Gil, A., El derecho fundamental a la protección de datos de carácter personal, Revista Jurídica de Castilla y León, nº 12, abril 2007, pp. 13-56.

Piñar Mañas, J.L. (2009), Seguridad, transparencia y protección de datos: el futuro, de un necesario e incierto equilibrio, Documentos de trabajo (Laboratorio de alternativas), Nº. 147, 2009, Fundación Alternativas. Recuperado de: <http://www.cepc.gob.es/docs/ley-de-transparencia/ponencia-j-luis-pi%C3%B1ar.pdf?sfvrsn=0>

El presente libro es una recopilación de algunas de las ponencias presentadas en el marco del II Congreso Internacional de la Sociedad Digital: Educación, Infancia y Derecho, realizado en la Universidad de Granada (España) y la VIII edición del Simposio Las Sociedades ante el Reto Digital, ejecutado por el Observatorio de Educación de la Uninorte, en el marco de la Cátedra Europa de 2015.