



AIBR
**Revista de Antropología
Iberoamericana**
www.aibr.org
**Volumen 17
Número 3**

Septiembre - Diciembre 2022
Pp. 569 - 590

Madrid: Antropólogos
Iberoamericanos en Red.
ISSN: 1695-9752
E-ISSN: 1578-9705

***Padres helicóptero, hijos Blancanieves: La problematización
de los usos digitales de los jóvenes entre profesionales de
la educación***

**Bárbara Mariana Gutiérrez Pérez
Raluca Cosmina Budian
Sara Serrate González
Arsenio Dacosta**
Universidad de Salamanca
Correspondencia: adacosta@usal.es

Recibido: 13.09.2020
Aceptado: 10.09.2021
DOI: 10.11156/aibr.170307

RESUMEN

A partir de entrevistas realizadas a profesores y educadores de distintas provincias españolas, este artículo pretende explorar su percepción del riesgo en torno a las relaciones sociales tejidas por los jóvenes, tanto a través de Internet como, fundamentalmente, las *redes sociales*. De forma más específica, analizamos cómo estos profesionales perciben determinados problemas que afectan no solo a la formación académica de los jóvenes sino también a su conformación como individuos, a la gestión de sus relaciones sociales y a su vida en comunidad, más concretamente, la educativa. Igualmente, se hace referencia a cómo perciben el rol que desarrollan las familias ante estos riesgos y el grado de colaboración entre las familias y el centro educativo. Nuestro enfoque es multisituado y persigue desvelar el bagaje experiencial de los entrevistados como observadores privilegiados que son de las prácticas sociales digitales y sus efectos entre los jóvenes con los que se relacionan y conviven diariamente en entornos educativos.

PALABRAS CLAVE

Riesgo, digitalidad, jóvenes, docentes, comunidad educativa.

HELICOPTER PARENTS, SNOW WHITE SONS: THE ISSUES INVOLVED IN YOUNG PEOPLE'S DIGITAL USES ACCORDING TO PROFESSIONAL EDUCATORS

ABSTRACT

Informed by a series of interviews held with educators in several different parts of Spain, this article seeks to explore the perception of risk they have regarding young people's network of internet-based social relations, and especially social media. More specifically, we study how these professionals view certain problems that affect not only the young people's schooling, but also the building of their individual personalities, the management of their social relations, and their life in the community, particularly at school. At the same time, reference is made to the way in which educators consider the role families play regarding these perceived risks and the degree of cooperation between them and the school. We adopt a multi-situated approach, aims to uncover the experiential background of the interviewees as privileged observers of digital social practices and their effects on young people they engage and interact with on a daily basis at school.

KEYWORDS

Risk, digitality, young people, educators, school community.

1. Foco y alcance

Hace dos décadas se formulaba la ya famosa distinción entre «nativos» e «inmigrantes digitales» (Prensky, 2001). Estas y otras categorías alternativas —«cyberkids», «nexters», «Google generation», etc. (Gallardo-Echenique, Marqués-Molíás, Bullen, y Strijbos, 2015)—, han tenido un enorme éxito porque ayudan a afrontar el presente cambio tecnológico mediante sencillos procesos de clasificación social. Bajo estos marbetes se indisimula la idea de que un joven es más hábil con un dispositivo tecnológico que un adulto, algo que conviene matizar para no caer en la trampa nominativa que construimos culturalmente (Hargittai, 2010; Uygarer, Uzunboylu y Ozdamli, 2016). La cuestión, tal y como la formuló Prensky, parece ir más allá de los procesos de aprendizaje y apunta hacia una disposición innata hacia la *digitalidad* (Negroponte, 1995). El argumento es interesante, no por sustentarse sobre hechos empíricos (Escofet, López, y Álvarez, 2014), sino por conformar un potente imaginario no muy alejado de aquellos sobre la mayor o menor capacidad tecnológica —y, en el fondo, cultural— entre grupos humanos que tiene una mirada genealógicamente eurocéntrica (Goody, 2011). La paradoja se formula cuando a las prácticas digitales de esos *nativos*, en su condición de jóvenes socializados en contextos educativos, se perciben como amenazas en sus procesos de identificación personal (Palacios, Gehrig y Rodes, 2020) y, como abordaremos específicamente aquí, en su proceso formativo. Esta paradoja es la que trataremos de desvelar explorando las percepciones sobre la actual *transición digital* (Floridi, 2015) partiendo de un ejemplo y metodología situados (Velasco y Díaz de Rada, 2006). Esto no implica que aquello que llamamos *digitalidad* no provoque nuevas formas de relación social, nuevos parámetros culturales y, por descontado, nuevos modos de aprendizaje y enseñanza (Ackermann, 2015; García del Dujo y Martín Lucas, 2020; Paredes y Freitas, 2020). Sin embargo, no creemos que deba abordarse su estudio desde la sustantividad de sentidos de apropiación y prácticas sociales *online*, sino desde la naturaleza contingente de la diversidad en los múltiples contextos donde median las *nuevas tecnologías* (Boyd, 2014).

No es nuestra intención teorizar sobre los tensionamientos sociales que provoca la *digitalidad*, sino desvelar el sentido y experiencia de las incertidumbres que el cambio tecnológico provoca en el entorno educativo desde la perspectiva de los profesionales, en tanto que esta mirada puede contribuir a un mejor diagnóstico crítico (Wincour, 2014). De hecho, este estudio forma parte de una investigación más amplia sobre la hiperconectividad de los jóvenes españoles de entre 12 y 18 años, más

específicamente cómo se manifiesta en su tiempo de ocio y cómo influye en la discursividad, interacción social y prácticas de identificación de este grupo etario, en su proceso educativo y en relación con los contextos sociales en los que se desarrolla su vida¹. Creemos relevante analizarlo desde la mirada de aquellos que contribuyen decisivamente en la formación de esos jóvenes: educadores sociales y, sobre todo, docentes que, en algunos casos, asumen funciones de gestión escolar. Encontraremos que, además de la objetivación de problemas provocados por la hiperconectividad, los profesionales entrevistados revelan sus propios preconcepciones acerca de las prácticas digitales, cómo creen que estas influirán en la maduración de los jóvenes y qué papel juegan las familias en estos complejos procesos, desvelando en esta triangulación de actores algunas tensiones materiales y simbólicas, particularmente en relación a los roles y acciones que se atribuyen a los padres en el proceso educativo de sus hijos. Tensiones que se reflejan en apreciaciones como la que hemos escogido para titular este trabajo, que se manifiestan en relación con la autoridad del docente y a los desajustes percibidos en los roles de las familias y las instituciones educativas a la hora de confrontar los riesgos de la digitalidad. Para entender esa *digitalidad* que forma parte de la vida cotidiana de esos jóvenes nos hemos acercado al enfoque «no-medio-céntrico» de Pink y colaboradores (Pink, Horst, Postill, Hjorth, Lewis y Tacchi, 2019); no obstante, nuestro objetivo no son las prácticas sociales en entornos digitales, sino los conflictos materializados —y percibidos— en las relaciones sociales entretejidas dentro —y en los márgenes— de las instituciones educativas.

2. Diseño metodológico: instrumento, muestra y procedimiento

El diseño de la investigación es de corte cualitativo y su misión es desvelar las categorías que manejan unos actores concretos —docentes, gestores escolares y educadores sociales— en relación con su propia experiencia dentro de contextos educativos que, obviamente, no se agotan en las instituciones escolares o de protección del menor. Dichas categorías están conformadas por experiencias, saberes y percepciones que, globalmente

1. Este trabajo se incardina en el desarrollo de dos proyectos de investigación: «CONNECT-ID. La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital» (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Referencia: PGC2018-097884-B-I00. 2019-2022), e «Identidades digitales en jóvenes hiperconectados: retos para el contexto familiar, social y escolar» (Junta de Castilla y León. Referencia: SA038G19. 2018-2021).

estimados en la voz de los entrevistados, apuntan a hiperconectividad —y a la *digitalidad* en general— en términos de amenaza en la formación de los jóvenes. En atención a ello, dos fueron los objetivos planteados: 1) conocer la percepción de los profesionales respecto a las prácticas digitales con las que interactúan los jóvenes; 2) determinar en qué términos y sobre qué aspectos creen aquellos que se proyecta la *hiperconectividad* en el desarrollo de los estudiantes.

Con el objetivo de dar respuesta a estos interrogantes, se escogió como técnica de trabajo la entrevista etnográfica, buscando entender las prácticas contemporáneas —y las propias herramientas de investigación— dentro de un contexto apropiado (Horst, 2012). El guion de la entrevista, inicialmente muy prolijo, se discutió y consensuó en diferentes seminarios con el aporte de distintos expertos a través de cinco seminarios co-formativos en los que participaron colegas de las áreas de Antropología, Teoría de la Educación, Sociología y Métodos de Investigación Educativa —buscando un enriquecimiento interdisciplinar en el diseño de la investigación—. El acuerdo implicó una apuesta por un enfoque inductivo que, a través de la interpretación de las categorías desveladas en los testimonios, permitiera deducir ulteriormente categorías exportables al diseño de otros instrumentos de investigación, además de contribuir a un diagnóstico crítico como adelantamos al final de este trabajo.

El proceso de selección de los participantes buscó la representación significativa de profesionales en el ámbito educativo, procurando, dentro de un criterio de accesibilidad y oportunidad, la diversidad geográfica de la muestra. La mitad de las 42 entrevistas se realizaron en capitales de las provincias de Barcelona, Burgos, Cáceres, Ciudad Real, Salamanca y Valladolid, y el resto en ciudades de rango menor y núcleos rurales con capitalidad comarcal de estas circunscripciones. La mayor parte tuvo un desarrollo presencial, pero, tras la irrupción de la actual pandemia, el resto —menos del 10%— se realizó por videoconferencia, no encontrando diferencias apreciables con las realizadas anteriormente. Las entrevistas las realizaron investigadores que ya habían participado en la elaboración del guion previo orientativo, optando por entrevistas abiertas, dependiendo su desarrollo de la intensidad de la situación social generada y del estilo del investigador para afrontarla (Hammersley y Atkinson, 1994: 128-133). Casi todas se han realizado en los entornos laborales de los entrevistados o en lugares públicos más informales, nunca en su domicilio. Se han registrado en audio, incluso las realizadas por videoconferencia, buscando la menor interferencia posible sobre el desarrollo de una situación forzada sin duda, pero a la que quisimos dar un carácter conversacional. Siendo este un estudio sobre la digitalidad y la hiperconectividad, el *smartphone* y la *tablet* se

han convertido en una herramienta para la recolección de datos de campo ya consolidada (Di Prospero, 2017).

Las entrevistas se realizaron entre octubre de 2019 y mayo de 2020, sujetas a un protocolo bajo supervisión del Comité de Bioética de la Universidad de Salamanca. En atención a las debidas cautelas éticas identificaremos a los profesionales entrevistados con un código alfanumérico en el que es fácilmente reconocible la provincia donde ejerce. Se trata de docentes en cursos de secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, así como técnicos en entidades sociales de protección a la infancia, con una media de edad de poco más de 43 años. Ni el género ni el estado civil son aspectos relevantes en la muestra al no desvelarse como categorías significativas durante las entrevistas; lo mismo sucede con la renta, declarada en todos los casos como media o media-baja. En lo que se refiere a la formación de los entrevistados, todos disponen de un título universitario, incluso con una segunda licenciatura o grado (EBAR007 y ECREAL003), máster oficial (EBAR004 y EBU002) y, en otros dos casos, un doctorado (EBAR002 y EBU004). En algún caso sí ha resultado revelador el doble rol asumido de docente y progenitor; cabe señalar que en dos de cada tres casos los entrevistados viven con sus hijos, siendo las unidades domésticas más comunes las de tres y cuatro miembros.

Con esta muestra creemos alcanzar un «punto de saturación» satisfactorio (Bertaux, 1999: 7). Dicha saturación nos remite, para los entrevistados, a su condición (auto)percibida de miembros de la comunidad educativa. Señalamos este aspecto porque nos interesan sus opiniones por su condición de «expertos» en educación, pero más por su pertenencia a dicha comunidad. El rol de «experto», como se verá, aparece desvelado en las entrevistas, pero porque es asumido —no sin cierta tensión— por los propios entrevistados, no porque hagamos de ello una precondition del muestreo (Velasco, Díaz de Rada, Cruces, Fernández, Jiménez de Madariaga y Sánchez, 2006). Además, como desvelaremos, la autopercepción de los profesionales abarca mucho más que los muros del centro donde trabajan; también emerge su referencialidad hacia otros contextos como el familiar, el de las *redes sociales*, o el del entorno social específico de la localidad donde desarrollan sus vidas y, a la postre, las relatan (Dacosta, 2017).

En atención a la interpretación de las entrevistas, hemos estructurado el análisis en torno a un tema central, el de la percepción problematizada de la interacción de los jóvenes en entornos digitales. Otros temas emergieron —normatividad, jerarquías institucionales, *burnout*, desestructuración de la comunidad educativa, el rol de la autoridad, etc.—, pero el tema central para nuestra investigación es el de la hiperconectividad de los jóvenes desvelado aquí en las voces de aquellos que tienen una respon-

sabilidad sustancial de su educación formal. No negaremos que los *social media*, y en su conjunto Internet, son una fuente de oportunidades —también educativas— ni que todo ello implica riesgos reales y potenciales para los jóvenes escolarizados. Sin embargo, no son estas las únicas amenazas percibidas por los profesionales, de ahí que sea pertinente adoptar la perspectiva que ofrecen las nociones de *riesgo* y *peligro*, de sobrada tradición en Antropología y ciencias afines (Beck, 1992; Boholm, 2015; Douglas, 1986). Con el fin de hacer la exposición más fluida, hemos interpretado la cuestión del riesgo en torno a tres temáticas recurrentes en los testimonios: los problemas que afectan a la conformación de los jóvenes como individuos, las amenazas de la hiperconectividad al desarrollo de las relaciones sociales de los jóvenes —particularmente las que se generan en la comunidad educativa—, y, finalmente, los riesgos percibidos de la *digitalidad* sobre los entornos educativos.

3. Los riesgos (percibidos) de la *digitalidad*

Hay amenazas que acechan a los jóvenes desde la *digitalidad* que son externas y anónimas, otras tienen lugar en un entorno social más específico como ocurre con el ciberacoso; por último, las hay que se categorizan en términos de patologización, caso de las adicciones a las TIC o los efectos negativos sobre la salud mental de los jóvenes. Las campañas de prevención y las sanciones sociales y administrativas buscan minimizar las primeras y las segundas en los contextos educativos, por lo que, a juicio de los entrevistados, están razonablemente bajo control. En cambio, en la percepción de los entrevistados, el tema de la patologización plantea algunas incertidumbres dado su carácter liminar entre los espacios públicos —y, por lo tanto, educativos— y los espacios privados —el ámbito doméstico o las propias *redes sociales* que recorren digitalmente los jóvenes—. Aunque retomaremos esta idea sobre los espacios sociales, aludiremos principalmente a estos riesgos percibidos sobre la conformación del autoconcepto del joven, la sobreinfluencia de la *digitalidad* en su socialización y, finalmente, cómo afecta todo ello a su comportamiento en el contexto escolar.

3.1. Factores *hipermedia* que amenazan la conformación del individuo joven

Uno de los factores en los que más insisten los entrevistados es el de la mala gestión del tiempo de uso de los dispositivos. Se interpreta que, en tanto que herramientas intercambiables para el trabajo y el ocio, los

jóvenes no acaban de disociar estos ámbitos experienciales. Esta percepción se identifica con la detracción de horas a la formación, pero, también, como destaca ESA010, orientador escolar, a «*que salgan de casa y tengan otro tipo de relaciones y las habilidades sociales*». Además, en la perspectiva del docente ello provoca una suerte de síndrome social de la hiperconectividad que paradójicamente provoca aislamiento social.

Sin embargo, la generalidad de los testimonios se centra en los efectos perniciosos de la *digitalidad* caso de la disolución de las fronteras de la intimidad y la privacidad. Se percibe la dificultad de los jóvenes para gestionar su exposición digital, lo cual les pone en riesgo. Es recurrente la referencia a actos como obtener fotografías de compañeros de aula o de los profesores, y su divulgación en distintas *redes sociales* (ESA008, entre otros). Ciertamente es que algunos entrevistados, como EBAR003, consideran que esta problemática se resuelve según los jóvenes adquieren un mayor grado de madurez. Unos pocos testimonios apuntan a la amenaza de exponer a los niños a la *digitalidad* desde edades cada vez más tempranas: «*las familias no se dan cuenta qué les están dando a niños [...] y en ese móvil tienen el mundo entero*» (ESA001). Este argumento, que apunta a la disociación de espacios —escolar/familiar, público/privado—, es, como veremos, recurrente.

Siguiendo la misma línea sobre las amenazas de la *digitalidad*, los profesionales las perciben en términos de adicción reflejada en la ansiedad que les provoca la sensación de «estar desconectados» (EBAR007). Cuando el joven es castigado sin el *smartphone* en casa o en la escuela nos revelan estrategias de resistencia, como disponer de un segundo dispositivo plenamente operativo (esto es posible ya que la requisita escolar no incluye la tarjeta de memoria por razones de privacidad). Los educadores reconocen la dificultad de las familias para poner límites, aunque estas percepciones no coinciden con las que se han desvelado en los *focus groups* realizados en paralelo a madres y padres. Existe además la idea compartida de que los adolescentes no son capaces de gestionar su tiempo de conexión. Sin embargo, en los *focus group* que hemos hecho con jóvenes, cuando estos se han referido a la experiencia de utilizar sus dispositivos, lo han hecho recurrentemente en términos de una aparente paradoja: para estos «conectarse» es una forma de «desconectar» (Muñoz-Rodríguez, Torrijos, Serrate y Murciano, 2020).

Es común entre los profesionales la opinión de que los jóvenes no se muestran por igual en espacios *online* que en los *offline*. En Instagram, por ejemplo, muestran la parte positiva de sus vidas, omitiendo la vida familiar, persiguiendo una audiencia de iguales. Esto se relaciona con una

de las amenazas específicas identificadas, como es la necesidad de una constante valoración externa para la auto-reafirmación del joven. Una reafirmación y autoestima alimentadas por el número de *likes* recibidos, principalmente en el caso de las chicas. Las opiniones, efectivamente, apuntan a una distinción de género en lo hipermedia, por ejemplo, en los juegos competitivos *online* o en determinadas *redes sociales*. Esto provoca, según algún testimonio, el desarrollo de varias «identidades» en los jóvenes, ocurriendo, como señala un docente de Barcelona, que la discursividad de los jóvenes ha pasado del «*soy así, de una manera determinada*» a «*yo soy según qué lugares*» (EBAR01). Otro profesor expresa su preocupación acerca de esta disociación de los ámbitos *virtual* y *analógico*, comentando que «*de repente te encuentras con que un chico está sufriendo un bullying terrible de compañeros y cuando le ven en clase son absolutamente normales con él y parece que existe una situación de auténtica esquizofrenia*» (ESA002).

Algunos entrevistados nos comentan que los jóvenes utilizan las *redes sociales* como un desahogo emocional. Es decir, si un adolescente tiene dos perfiles en una misma red, o varios en distintas redes, los utiliza para definir su autoimagen y proyectar sus aspiraciones. Las *redes sociales*, según nos comenta ESA014, pueden ayudar a que los adolescentes más introvertidos tengan un sustituto para relacionarse. Otros profesionales, como EBU003, también ven positiva la dimensión socializante de la *digitalidad*, aunque con reservas; de hecho, se interpreta que esta tecnología es central en la formación del autoconcepto del joven actual: «*algunos cambian su perfil, su forma de ser [...] para atraer a gente de fuera*» (ECC002).

Un concepto interesante que surge en la voz de algunas entrevistadas, es el de la «*identidad digital*» con relación a su condición de «*nativos digitales*». Por ejemplo, ESA002 afirma que, desde prácticamente su nacimiento, los padres construyen la «*identidad digital*» de sus hijos al exhibirlos en sus *redes sociales*. Finalmente, otras entrevistas proyectan la imagen de jóvenes rodeados de tecnología, convirtiéndose los dispositivos en una «*prótesis*» de aquellos, siendo difícil deslindar lo *virtual* de lo *analógico* (ESA011). Una mayoría de entrevistados, con relación a su práctica docente, afirma que los adolescentes carecen de una disposición reflexiva como consecuencia de la accesibilidad a la información que otorga Internet: el buscador de *Google* es una fuente omnimoda de información y, ante sus carencias críticas, los jóvenes son víctimas fáciles de los *fake news*. Cabe preguntarse si estas críticas no serían perfectamente extensibles al conjunto de la sociedad española.

3.2. Las amenazas de la hiperconectividad sobre las relaciones sociales de los jóvenes

Otro de los factores desvelados en las distintas entrevistas realizadas a los profesionales de la educación es el de la percepción sobre cómo afecta la hiperconectividad de los jóvenes a sus relaciones sociales. Cabe aludir aquí a los desafíos de la socialización digital en términos de riesgo. Estos se materializan a través de las *redes sociales*, valorando el papel de los jóvenes como víctimas, pero también como verdugos. Aludíamos antes al *cyberbullying* y los profesores son conscientes de otros peligros específicamente tecnológicos —*gossip*, *sexting*, *grooming*, *stalking*, etc.—, la crecientemente identificada adicción al juego *online*, o la ausencia de una correcta higiene del sueño. Las redes son mediadoras de estas violencias y amenazas, pero, según los docentes, también están en su causalidad.

Para los entrevistados, uno de los riesgos principales de la tecnología sobre los jóvenes es cómo condiciona el desarrollo de sus relaciones entre iguales. Los jóvenes, según algún testimonio, «*aunque estén viéndose cara a cara, están pendientes del móvil*» (ESA014). Otros, inquiridos sobre lo anterior, comentan que los casos de jóvenes sin *smartphone* son cada vez más raros y están en riesgo de marginalización del grupo etario (ESA008). Dentro de esta misma temática, algunos profesionales opinan que los jóvenes no tienen la posibilidad de aburrirse y, en consecuencia, «*de desarrollar la creatividad a partir de este aburrimiento también*» (EBAR004). Otros aluden a la paradoja de que los jóvenes se encuentren cada día más solos ya que las *redes sociales* no les aportan la socialización física que se necesita para desarrollar ciertas habilidades y, como nos comenta EBU003, «el contacto humano». También es cierto que algún testimonio revela, en alusión a jóvenes que viven en el medio rural, que la conectividad actúa como mecanismo de socialización con sus iguales fuera del entorno escolar (ECC006, EBU005). Esta opinión positiva abarca a los jóvenes migrantes tutelados, ya que los dispositivos les otorgan, dentro de su vulnerabilidad, un elemento de propiedad e identificación, y un control significativo sobre su capacidad de comunicación social. Además, las *redes sociales* les permiten estar en contacto con sus familias y amigos, y favorecen la adquisición de habilidades lingüísticas y sociales, aunque se reconozca que, pedagógicamente, esta potencialidad debería canalizarse mejor (ESA009, EBAR002).

«*Las bondades de las tecnologías son infinitas, o sea, no hay que demonizarlas*», señala ESA007 en una opinión bastante común, pero también encontramos la opuesta: «*Internet es el cielo y es el infierno*» (ECREAL002). Algunos argumentan sobre los modelos que proyectan las *redes sociales*,

caso de los *influencers* (ECC004, EBU002). Una profesional de Barcelona opina que esa *influencia* se observa en sus clases cuando habla de temas como el veganismo, la forma de vestir o de comportarse (EBAR005). No se escapa a los entrevistados que estos recursos forman parte de un mercado y que los jóvenes suelen confundir «*valores con moda*» (EBAR003). Uno de los aprendizajes percibidos de estos nuevos modelos sociales es el denominado «postureo», que podríamos traducir como la capacidad de expresión y modelaje de la propia actitud a través del cuerpo (ECC004, ECREAL001). Esta disposición performativa se identifica por los profesionales con el afán de notoriedad que manifiestan los jóvenes sobre sí mismos y sus acciones. Es decir, se aprecia una materialización de lo virtual: «*para ellos lo que no está publicado no existe*» (EBU001). Se concluye en algún caso acerca de la aludida disociación entre un mundo *digital* y otro *analógico* del que, paradójicamente, se están *desconectando* los jóvenes para «*vivir en un mundo falso*» (ECREAL004). Finalmente, algún profesional aludió al tema de la libertad y cómo las *redes sociales* contribuyen a otorgar a los jóvenes una mayor gestión sobre su propio desarrollo. Es una opinión minoritaria frente a la idea de que las *redes sociales* no dan más libertad a los jóvenes, sino todo lo contrario. Se menciona, por ejemplo, que los jóvenes «*confunden libertad con libertinaje [...] que a veces la entienden como barra libre de hacer cualquier cosa, decir cualquier cosa o de expresar cualquier cosa y eso luego les trae problemas*» (EBU001). Otros opinan que la pérdida de libertad de los jóvenes viene del control creciente que hacen los padres de su presencia en las *redes sociales*, aunque esto no sea tan eficiente con relación al tiempo de uso o la calidad de los contenidos a los que acceden (ECREAL006, ESA008). La cuestión es hasta qué punto ese control parental es efectivo, qué alcance tiene y en qué contribuye a la formación del joven como individuo en sociedad.

3.3. Factores de riesgo percibido que afectan a los jóvenes en su contexto educativo

Dentro de los factores de riesgo de la hiperconectividad que perciben los entrevistados están los que afectan a las instituciones educativas. Uno recurrente apunta a las directrices pedagógicas y de gestión procedentes de instancias administrativas de supervisión de los centros. En relación con esto se observan opiniones discrepantes. Una minoría confirma la existencia de directrices encaminadas a la correcta *ciberconvivencia* del centro, así como hacia la prevención de los peligros de las tecnologías (ECC006). A la contra, emerge una mayoría de opiniones negativas sobre

los supervisores escolares (por ejemplo, ESA003). Además, los entrevistados comentan diferentes iniciativas desarrolladas como los aludidos cursos de formación por parte de expertos policiales (ECC006, entre otros). Algunos manifiestan sentir incertidumbre ante los planes de prevención, protección y/o actuación establecidos por las autoridades educativas en materia de hiperconectividad —y, sobre todo, su ausencia—, echándose de menos criterios más eficaces como los implementados en la prevención del *bullying*. Todos han vivido los efectos de las normas internas de los centros sobre el uso de los *smartphones*, siendo diversa la valoración entre los que denuncian su falta de aplicación (EVAL002) o los que se felicitan por el éxito de su implementación (ESA001). De forma muy generalizada los entrevistados valoran positivamente las medidas de prohibición o restricción de uso de dispositivos móviles en los centros, algo que, por lo general, atañe solo al equipo directivo (ECC004). Dichas medidas tienen un alcance variable, pero, como mínimo, implican la prohibición del uso no supervisado de los *smartphones* en el aula y otros espacios comunes e, incluso, su prohibición completa (EBU001).

Profundizando en el discurso de los profesionales podemos encontrar variaciones ante las dos medidas principales de restricción. Algunos señalan que las prohibiciones dependen del nivel educativo o, si se prefiere, del grupo etario: «*los alumnos de Bachillerato y Grado Medio pueden llevar el móvil a clase, lo que no pueden es utilizarlo*» (ESA003). Algún entrevistado manifiesta que en su centro el uso del dispositivo se limita: «*únicamente en el recreo, únicamente en los sitios establecidos*» (ESA005). Esta medida no se aplica con el mismo rigor al cuerpo docente. Se reconoce el carácter ejemplificante del comportamiento *digital* del profesor, pero también que la norma no es prescriptiva para ellos o se aplica con laxitud (ESA008). En este punto hemos detectado una marcada divergencia entre algunos profesores que apuestan por la promoción del dispositivo móvil como herramienta educativa (ESA001, EVA001) y otros abiertamente reticentes al respecto. Sí hay un diagnóstico común acerca de la falta de competencias digitales del alumnado y de los malos usos académicos derivados, como el plagio (ECREAL002). Algunos también destacan la necesidad de incluir una asignatura curricular y mejorar esas habilidades (EVAL002) o profundizar en lo que uno de los docentes denomina «*ética cibernética*» (ESA003).

Existe un consenso formal sobre la potencialidad docente de la tecnología. Se manifiesta que herramientas y recursos digitales pueden ser aliados pedagógicos tanto en innovación como en motivación, bien sea por la referencialidad del *smartphone* bien por la aplicación de técnicas de *gamificación*. Aunque se insiste en la necesidad de adaptación del cu-

rrículo a la *digitalidad*, detectamos una posición dual acerca de los riesgos de un mal uso pedagógico y las carencias formativas del propio profesorado en nuevas tecnologías (ECC005, ESA005). En algún caso percibimos incertidumbre cuando se expresa que la experiencia digital del profesor y su alumno son diferentes: «*el mundo está cambiando y [...] ellos no pueden vivir al margen de la tecnología*» (EBU001). Otros van más allá y apuntan a una suerte naturaleza ontológicamente perversa de la *digitalidad*: «*porque es ocio: ocio y vicio*» (ESA003).

Uno de los recursos institucionales, ya señalado, es el de la regulación de uso de *smartphones* en el centro educativo, habiendo solo un caso en el que el reglamento interno del centro no contemple ninguna prohibición; sin embargo, esta excepción no parte de una apuesta por la *digitalidad*, sino por asumir su inconmensurabilidad: «*hemos llegado a ese acuerdo porque ya hemos visto que ponerle puertas al campo es casi imposible*» (ESA008). Por lo general, las restricciones implican un régimen disciplinario que varía entre la amonestación (ECREAL004) y la apertura de un expediente (EBAR004). La medida más habitual es la retirada puntual del móvil, reclamándose para su recuperación la presencia de los padres (ESA011). El efecto que estas sanciones producen en el alumnado es otro de los factores más interesantes de las respuestas obtenidas. En relación con ello, una gran parte de profesores hace referencia a reacciones violentas de los alumnos: «*Hay una agresividad verbal [...] de auténticos enfermos, se ponen como ogros algunos, agresivos*» (ECREAL005). En otros muchos casos, se narran episodios de ansiedad ante la sensación de pérdida y desconexión que ello provoca (ESA002, ECC003). Más preocupan a los docentes otros casos en los que los alumnos han transmitido a través de las *redes sociales* imágenes y comentarios tanto de compañeros como de profesores. Una primera reflexión apunta a la vulneración de los derechos y a la responsabilidad subsidiaria potencial del centro educativo (EVAL003); una segunda, más sutil, apunta al cuestionamiento de la autoridad del docente (ECC002). Estos comportamientos, que son un tema importante para los entrevistados, apuntan fundamentalmente a la ruptura de la convivencia escolar, a la sobreexposición manipulada del proceso educativo, y al peligro de incurrir en responsabilidades penales por parte de los jóvenes y sus tutores. Por ello, las reacciones de los profesionales son expeditivas pero contenidas: «*lo gestionaron bastante bien desde la dirección [...] y se abrieron acuerdos educativos, incluso expedientes [...] porque el tema fue serio*» (ESA005).

Muy ligado a lo anterior aparece tensionado el rol de la familia y la colaboración con la institución escolar. Antes aludíamos a la crítica velada o expresa al papel de los padres. Ciertamente las opiniones recogidas

se han producido en un contexto conversacional y se refieren, en muchos casos, a situaciones extremas y poco habituales. Aun así, está extendida la idea de absentismo de los progenitores en la supervisión eficiente de la *digitalidad* de sus hijos aludiendo a la paradoja ya referida: «*los padres helicóptero controlando [...] y que al final los hijos son blancanieves que están en el bosque*» (ESA010). En un sentido no muy diferente, aludiendo a la sobreprotección, se expresa ECREAL004, mientras otro entrevistado —ESA002— describe esta actitud como «esquizofrenia selectiva» de los padres. En la perspectiva de los docentes se critica el rol de protección y prevención de las familias en lo que se refiere al uso y tiempo que dedican los jóvenes a las nuevas tecnologías. En general, las opiniones son pesimistas, pero también las hay que reconocen la preocupación e interés de muchos padres: «*cada vez hay más padres concienciados y saben lo que hay dentro de las tecnologías. Están aprendiendo*» (EBU002). En este valioso testimonio, la alusión al aprendizaje de los padres se refiere tanto al hecho tecnológico como a las nuevas situaciones sociales que aquella genera.

Sin embargo, una mayoría de docentes señala que los padres están poco implicados en el control de la *digitalidad*. Dentro de este último aspecto —central en nuestro proyecto de investigación— se destaca el poco control sobre la salud de sus hijos, más específicamente con los hábitos de sueño (EVAL003). En relación con todo ello, algunos docentes manifiestan que los padres se autoengañan sobre los riesgos de la *digitalidad*: «*hay cierta ceguera, da igual que sea del móvil o de cualquier cosa, hay cierta negativa a ver qué problema puede tener tu hijo*» (EVAL002). La mayor parte de los testimonios apuntan a que la coordinación entre estos dos actores —familias y profesorado— está tensionada. El argumento se ejemplifica en la narración de situaciones que, al reiterarse, no parecen anecdóticas. Uno remite a la reacción sobreprotectora de los padres cuando se ha retirado el móvil a su hijo: «*a raíz de que se lo han quitado, el padre está a la hora allí*» (ECC001). Otro se refiere al enrocamiento de algún progenitor que entiende que la medida disciplinaria es lesiva de los derechos de su hijo: «*ha venido un padre que dijo: voy a la dirección provincial y te voy a denunciar por quitarle el móvil*» (ESA004). Más allá del cuestionamiento de la autoridad del docente, se recupera la idea de la sobreprotección en términos paradójicos: «*justificaban bastante al muchacho o a la muchacha [...] venían a recoger el móvil solo para que estuviera tranquilo. Como si fuera un niño chico con el biberón o con el chupete: —quiero el chupete—, —toma el chupete y calla—*» (ESA011). Se desvela así una frontera rígida entre espacios sociales, el escolar y el familiar. Padres que acuden desbordados al centro escolar demandando

ayuda para gestionar situaciones relacionadas con la *digitalidad* de sus hijos (EVAL003) o, como veíamos, padres que niegan las acciones disciplinares del centro tanto de una forma activa como pasiva.

4. Discusión y conclusiones

Nuestra investigación busca desvelar las percepciones de los profesionales del ámbito de la educación secundaria en España acerca de los riesgos de la *digitalidad* entre sus alumnos. En los últimos años se están realizando análisis similares, abordando la perspectiva de los propios jóvenes (Cingel y Hargittai, 2018) y de otros actores del contexto educativo, como las familias (Llevot y Bernad, 2015). En una escala global y a través de diferentes metodologías y enfoques, incluido el etnográfico, van apareciendo análisis concretos que, como el nuestro, persiguen un mejor conocimiento de la dimensión social de la *digitalidad* de los jóvenes. Por ejemplo, disponemos de trabajos sobre conceptos como «privacidad» y «autenticidad» en el uso de los *social media* en EE.UU. y Turquía (Gündüz, 2017; Zemmels, 2012), los efectos sobre la comunalidad *online* de los jóvenes en Reino Unido (Awan y Gauntlett, 2013; Thomas, Briggs, Hart y Kerrigan, 2017), los procesos de negociación de «identidades digitales» en los países nórdicos (Schofield y Kupiainen, 2015), el reflejo *digital* de la interseccionalidad entre los jóvenes de Mauricio (Rambaree y Knez, 2017), o la negociación étnico-religiosa en las prácticas digitales de los jóvenes de Indonesia (Nisa, 2018). Se está avanzado igualmente en el análisis de la fotoelitización juvenil (Croghan, Griffin, Hunter, y Phoenix, 2008), la adicción a la *digitalidad* (Palacios, Gehrig y Rodes, 2020; Wincour, 2014), o en el análisis de nuevas narratividades que, en el fondo, quizá no sean tan nuevas (De Fina y Perrino, 2019). Se ha puesto el foco en la formatividad y mediación de los canales de comunicación en las prácticas de identificación de los jóvenes, con resultados interesantes en términos de *incorporación*, negociación de género o recomposiciones identitarias, entre otros, para Facebook (Almansa-Martínez, Fonseca, y Castillo Esparcia, 2013), Snapchat (Handyside y Ringrose, 2017), Instagram (Sadat Ahadzadeh, Pahlevan Sharif y Sim Ong, 2017) y Twitter (De Fina y Toscano Gore, 2017). Finalmente, y esta es una perspectiva que nos interesa especialmente, se está trabajando con el concepto de *comunidades virtuales* en términos de negociación de espacios, recomposición de roles y formación del autoconcepto de los jóvenes (Jociles y Leyra, 2016; Mace, 2020).

En nuestro caso nos hemos centrado en un tema específico, el de la percepción de la práctica de la *digitalidad* de los jóvenes a través de la voz

de distintos profesionales de la educación en varias localidades españolas, y cómo ello se expresa en términos de conflicto con las familias o los propios jóvenes. En este sentido, algunos de los temas son recurrentes, como el de la privacidad, la «autenticidad», o la difusión de malos usos académicos. No resumiremos lo ya expuesto salvo para poner en valor las voces de aquellos que, generosamente, nos han ofrecido sus opiniones y experiencias.

En relación con ello, cabe una primera reflexión acerca de la argumentación sobre la naturaleza etérea y ficcional de la *digitalidad* frente a un mundo material y «real». En este sentido, la categorización de los jóvenes como «nativos digitales» por parte de los entrevistados no apunta tanto a una suerte de capacidad generacional específica, sino a la práctica de la *digitalidad* como el descenso por la madriguera carrolliana. Este espacio, el *digital*, se percibe segregado del *analógico*, siendo un *lugar* donde los jóvenes disfrutaban de su ocio sin control ni supervisión entre peligros más o menos concretos que, desde la perspectiva de los docentes, no están preparados para confrontar. Según Le Breton (2018) esto sucede por un «deseo de desaparecer de sí», ya que los jóvenes no siempre sienten que viven en sus propios cuerpos, llevándonos a conductas como el *ciberbullying* mencionado anteriormente. No podemos aquí contrastar esta imagen con el autoconcepto de los jóvenes, algo sobre lo que nuestra investigación general está comenzando a ofrecer resultados; de hecho, estos ponen en entredicho algunas *certezas* sobre los jóvenes que vemos extendidas entre los entrevistados como son el deseo de emulación de los *influencers*, o el valor real —y situado— que se le da a los *like* (Muñoz-Rodríguez, Torrijos, Serrate, y Murciano, 2020).

Los entrevistados apuntan recurrentemente a los riesgos objetivos de la *digitalidad*, cuya materialidad no negamos, aunque nos preguntemos si es realmente operativa la distinción de espacios *online* y *offline*. Los testimonios insisten en esta disposición clasificatoria —en términos sociales— a pesar de que la mayor parte asuman que la *digital* es una *capacidad* aprendida —por practicada— sobre la que urge ofrecer una respuesta socioeducativa coordinada.

Dado su perfil profesional, las preocupaciones de los entrevistados apuntan hacia el proceso educativo, echando en falta un papel más activo y orientado por parte de las familias. En este sentido, se identifican riesgos intrínsecos de la *digitalidad*, pero muy especialmente dos: el tiempo de conexión y la aludida ficcionalización del yo. En relación con el primero, es unánime la idea de que el efecto más pernicioso de la *digitalidad* es que su práctica detrae de la formación del joven un valioso recurso: el tiempo. En este punto se coincide con algunos análisis centrados en la hiperconec-

tividad ya que, a la multiplicación exponencial de nuevos formatos y contenidos multimedia —muchos autogenerados y consumidos por los propios jóvenes— hacen aún más compleja la desconexión por parte de este grupo de usuarios que, en su mayoría, carecen de una educación crítica visual (Ruiz Sánchez, 2018). El tiempo, bien escaso, se detrae del campo formativo y de la socialización *analógica* entre pares. Se desvela así, con Le Breton (2018), la paradoja de que los jóvenes tengan una mayor comunicación entre sí, pero un menor encuentro, ya que los entornos *online* no son espacios de encuentro sino de consumo. En esta línea encontramos algún testimonio que reclama tiempo para que el joven *se aburra* y, a partir de esa experiencia, alcance un punto de creatividad que la hiperconectividad, en buena medida, cercena. Sin embargo, está por demostrar que este *aburrimento creativo* (van Zuylen, 2018) no se pueda alcanzar también con un dispositivo móvil en la mano. Además, lo anterior desprecia la enorme potencialidad de los dispositivos y entornos hipermedia para proporcionar recursos formativos y estímulos sociales a los jóvenes; la posibilidad, en suma, de que los adolescentes «sean» y «estén» construyendo nuevas prácticas de identificación en contextos definidos por la *digitalidad* (Del Prete y Rendon, 2020; Ibrahim, Wang y Bourne, 2017).

En lo que se refiere al segundo aspecto apuntado por los profesionales, el de la ficcionalización del yo, asistimos en el fondo a la identificación de nuevas estructuras de mediación en la construcción del autoconcepto de los jóvenes. Además, ese autoconcepto —ya complejo en su gestión— se articula sobre los procesos de socialización en una edad particularmente sensible, con insuficientes herramientas críticas para afrontar las distorsiones entre los modelos y prácticas sociales *offline* y *online* (Ruiz Sánchez, 2018). No es nuestro objeto analizar los procesos psicosociales de eso que se define como *adolescencia*, sino cómo se producen estos procesos en un mundo en el que las fronteras entre lo *offline* y lo *online* se disuelven en lo *onlife* (Di Prospero, 2017; Floridi, 2009 y 2015; Gómez Cruz y Ardèvol, 2013). Esta fractura de fronteras da origen a nuevas formas de interacción, cuyo orden puede ser analizado desde un enfoque goffmaniano ampliado a las interacciones digitales. Examinando estas nuevas formas, no solo de interacción sino también de la construcción del «yo», se puede observar cómo en el contexto *online* las redes sociales —en sus múltiples variables— constituyen un escenario idóneo y amplificado donde cada joven es representado —y autorrepresentado— fragmentaria y selectivamente, en atención a la imagen que de sí se quiere proyectar a audiencias concretas o potenciales (Serrano Puche, 2012). Es en este contexto *hipermoderno* donde el individualismo narcisista emerge y se acopla a una

tecnología que tiene la capacidad de reflejar especularmente al individuo (Lipovetsky, 2006). Esta situación es ante la que los jóvenes están especialmente expuestos si, en su autorreferencialidad digital, abandonan otras experiencias y ámbitos de socialidad. Es en este contexto donde los valores educativos se vuelven *líquidos*, lo mismo que el aprendizaje y sus instituciones, vacías de contenido más allá de repositorio de saberes (Bauman, 2009). Y es en este contexto donde los espacios educativos pueden perder su condición de «lugar antropológico» (Augé, 1993), para quedar sujetos exclusivamente a la mediación tecnológica y a convertirse en espacios institucionalizados de tránsito.

Los testimonios recogidos apuntan a estas perspectivas, como cuando denuncian que el sistema educativo no está ofreciendo una respuesta eficiente a la *transición digital*. Junto a esta crítica interna, corporativa e institucional, las de los profesionales apuntan, como decíamos, a un segundo actor: la familia. Recordemos que las críticas abarcan un amplio espectro, desde la ignorancia al absentismo, pasando por la sobreprotección o la falta de colaboración con las instituciones educativas. Todas ellas, pero particularmente la última, fraccionan el aludido sentido de comunidad por cuanto alimentan la sensación de aislamiento de los educadores y docentes, que son, precisamente, sobre los que se está vertiendo socialmente la responsabilidad de gestionar la *digitalidad*, al menos en términos educativos. No es raro, por tanto, encontrar un sentimiento generalizado de aislamiento e incompreensión entre los profesionales, de nuevo en términos sociales. El efecto de la *digitalidad* sobre los jóvenes se percibe, en el mejor de los casos, como un ensimismamiento, mientras que en los padres no se hallan los aliados para confrontar lo que se percibe como un obstáculo para la formación de los jóvenes y el futuro de la sociedad. Entre nuestros entrevistados es generalizado el pesimismo de unos padres sobreprotectores que, paradójicamente, no parecen confrontar con la eficacia debida los peligros reales —y los percibidos— de la *digitalidad* entre los jóvenes. Las opiniones de los profesionales son prácticamente unánimes en asumir la disociación institucional entre el espacio escolar y el familiar, entre el ámbito público y el privado. Esta compartimentación funcional de espacios sociales se superpone sutilmente con el rol de experto que asume el docente y que, además, como decimos, le es exigido socialmente, aunque aquel sienta que la *digitalidad* se articula en espacios que no le competen profesionalmente. Podemos deducir que esta disociación de ámbitos por el docente choca con la dificultad de producir un conocimiento profesional legitimado, siendo para aquel complicado discernir «entre los factores ligados a la producción social del fenómeno y su construcción social» (Palacios, Gehrig y Rodes, 2020: 539). Finalmente,

conectado con lo anterior, estas tensiones se agravan por la propia naturaleza de las prácticas digitales, donde los conceptos de privacidad e intimidad se interseccionan con los de comunidad y relación social, esto es, donde las fronteras de lo público y lo privado se disuelven y fluyen.

Estas críticas, tensiones y paradojas revelan la necesidad de abordar un debate público constructivo en relación con la *transición digital*. Esta propuesta puede ser valiosa si identificamos la voz de docentes y educadores tanto en términos de saberes expertos como, sobre todo, de actores sociales. En relación con lo primero, es opinión generalizada entre los entrevistados que las nuevas tecnologías ofrecen enormes —y en buena medida inexploradas— oportunidades educativas. Los docentes pueden contribuir decisivamente a diseñar nuevos contenidos, pero, sobre todo, a identificar buenas prácticas. Además, la contribución de los profesores puede ser valiosa en tanto que miembros de una comunidad, la escolar, como observadores privilegiados de la vida social de los jóvenes, y como actores clave para generar acuerdos en la gestión de las relaciones sociales mediadas por la *digitalidad* más allá de los muros de las instituciones educativas. La complejidad del proceso de *transición digital* apunta a la necesidad de que dicho debate sea inclusivo, no sectorial, basado en una comunicación participativa de todos los actores de la comunidad educativa, tratando de integrar a los padres en un rol más activo y crítico. Finalmente, en esos espacios de escucha deberán tener un lugar privilegiado los protagonistas principales —presentes y futuros— de la aludida *transición digital*: los jóvenes.

Referencias

- Ackermann, E.K. (2015). Give me a place to stand and I will move the world! Life-long learning in the digital age. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(4): 689-717.
- Almansa-Martínez, A.; Fonseca, Ó. y Castillo Esparcia, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40): 127-135.
- Augé, M. (1993). *Los «no lugares» espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Awan, F. y Gauntlett, D. (2013). Young People's Uses and Understandings of Online Social Networks in Their Everyday Lives. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 21(2): 111-132.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: SAGE.

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29: 1-23.
- Boholm, A. (2015). *Anthropology and Risk*. London: Routledge.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Cingel, D.P. y Hargittai, E. (2018). The relationship between childhood rules about technology use and later-life academic achievement among young adults. *The Communication Review*, 21(2): 131-152.
- Croghan, R.; Griffin, C.; Hunter, J. y Phoenix, A. (2008). Young people's constructions of self: Notes on the use and analysis of the photo-elicitation methods. *International Journal of Social Research Methodology: Theory y Practice*, 11(4): 345-356.
- Dacosta, A. (2017). La experiencia discente/docente del profesor ecuatoriano a través de sus relatos de vida. *Studia Zamorensia*, 16: 79-89.
- De Fina, A. y Perrino, S. (2019). Storytelling in the digital world. En *Storytelling in the digital world*. A. De Fina y S. Perrino, Eds. Amsterdam: John Benjamins: 1-8.
- De Fina, A. y Toscano Gore, B. (2017). Online retellings and the viral transformation of a twitter breakup story: New challenges. *Narrative Inquiry*, 27(2): 235-260.
- Del Prete, A. y Redon, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. *Psicoperspectivas*, 19(1): 86-96.
- Di Prospero, C. (2017). Antropología de lo digital: construcción del campo etnográfico en co-presencia. *Virtualis. Revista de Cultura Digital*, 8(15): 44-60.
- Douglas, M. (1986). *Risk acceptability according to the social sciences*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Escofet, A.; López, M. y Álvarez, G. (2014). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: Análisis de los usos formales de TIC entre estudiantes universitarios. *Revista Q. Tecnología. Comunicación. Educación*, 9(17): 1-19.
- Floridi, L. (Ed.). (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. New York: Springer.
- Floridi, L. (2009). Web 2.0 vs. the semantic web: a philosophical assessment. *Episteme*, 6(1): 25-27.
- Gallardo-Echenique, E.E.; Marqués-Molías, L.; Bullen, M. y Strijbos, J.W. (2015). Let's talk about digital learners in the digital era. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3). En <https://doi.org/10.19173/irrod.v16i3.2196>.
- García del Dujo, Á. y Martín Lucas, J. (2020). Towards 'onlife' education. How technology is forcing us to rethink pedagogy. En *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy*. A.V. Martín García, Ed. Cham: Springer: 1-19.
- Gómez Cruz, E. y Ardèvol, E. (2013). Ethnography and the field in media(ted) studies: A practice theory approach. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(2): 27-46.
- Goody, J. (2011). *El robo de la Historia*. Madrid: Akal.
- Gündüz, U. (2017). The Effect of Social Media on Identity Construction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 8(5): 85-92.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Método de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Handyside, S. y Ringrose, J. (2017). Snapchat memory and youth digital sexual cultures: Mediated temporality, duration and affect. *Journal of Gender Studies*, 26(3): 347-360.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation”. *Sociological Inquiry*, 80: 92-113.
- Horst, H.A. (2012). New Media Technologies in Everyday Life. En *Digital Anthropology*. H.A. Horst y D. Miller, Eds. New York: Berg: 61-79.
- Ibrahim, N.F.; Wang, X. y Bourne, H. (2017). Exploring the effect of user engagement in online brand communities: Evidence from Twitter. *Computers in Human Behavior*, 72: 321-338.
- Jociles, M.I. y Leyra, B. (2016). Las comunidades virtuales como marcos de cuidados horizontales entre mujeres: El caso de las familias que acuden a la donación reproductiva en España. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(2): 99-224.
- Le Breton, D. (2018). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Madrid: Siruela.
- Lipovetsky, G. (2006). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Llevot, N. y Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de Sociología de la Educación*, 8(1): 57-70.
- Mace, R. (2020). Reframing the Ordinary: Cyberspace and Education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2): 109-129.
- Muñoz-Rodríguez, J.M.; Torrijos, P.; Serrate, S. y Murciano, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud. *Revista Española de Pedagogía*, 78(277): 225-243.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. London: Hodder y Stoughton.
- Nisa, E.F. (2018). Creative and Lucrative Da'wa: The Visual Culture of Instagram amongst Female Muslim Youth in Indonesia. *Asiascape: Digital Asia*, 5(1-2): 68-99.
- Palacios, J.; Gehrig, R. y Rodes, J. (2020). Viviendo en una burbuja: Pasos tentativos para una antropología de la «adicción a las nuevas tecnologías». *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 15(3): 531-555.
- Paredes, J. y Freitas, A. (2020). Las representaciones de los futuros profesores sobre los usos de la tecnología en la escuela. Un estudio narrativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2): 157-180.
- Pink, S.; Horst, H.; Postill, J.; Hjorth, L.; Lewis, T. y Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital. Principios y práctica*. Madrid: Morata.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9: 1-6.
- Rambaree, K. y Knez, I. (2017). Young people's identity y Facebook behaviour: The role of gender and ethnicity. *Cogent Social Sciences*, 3(1). En <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1359895>.
- Ruiz Sánchez, J.C. (2018). El pensamiento crítico en la hipermodernidad: turbotemporalidad y pantallas. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 41: 77-87.
- Sadat Ahadzadeh, A.; Pahlevan Sharif, S. y Sim Ong, F. (2017). Self-schema and self-discrepancy mediate the influence of Instagram usage on body image satisfaction among youth. *Computers in Human Behavior*, 68: 8-16.

- Schofield, D. y Kupiainen, R. (2015). Young People's Narratives of Media and Identity: Mediagraphy as Identity Work in Upper Secondary School. *Nordicom Review*, 36(1): 79-93.
- Serrano Puche, J. (2012). La presentación de la persona en las redes sociales. Una aproximación desde la obra de Erving Goffman. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 46: 1-17.
- Thomas, L.; Briggs, P.; Hart, A. y Kerrigan, F. (2017). Understanding social media and identity work in young people transitioning to university. *Computers in Human Behavior*, 76: 541-553.
- Uygarer, R.; Uzunboylu, H. y Ozdamli, F. (2016). A Piece of Qualitative Study About Digital Natives. *The Anthropologist*, 24(2): 623-629.
- van Zuylen, M. (2018). *The Plenitude of Distraction*. Cambridge: MIT Press.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H.; Díaz de Rada, Á.; Cruces, F.; Fernández, R.; Jiménez de Madariaga, C. y Sánchez, R. (2006). *La sonrisa de la institución: Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Wincour, R. (2014). «Adictos» a los dispositivos digitales. Una mirada crítica sobre el diagnóstico del problema. *Revista de Estudos da Comunicação*, 15(37): 106-118.
- Zemmels, D. (2012). Youth and New Media. *Communication Research*, 31(4): 4-22.