



Recibido: 12-06-2012  
Revisado: 05-07-2012  
Aceptado: 23-09-2012

Código RECYT: 17435  
Preprint: 01-01-2013  
Publicación final: 01-03-2013

DOI: 10.3916/C40-2013-02-03

**Beatriz Muros, Yolanda Aragón y Antonio Bustos**  
Alcalá (Madrid) y Granada (España)

## **La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes**

**Youth's Usage of Leisure Time with Video Games and Social Networks**

### **Resumen**

Este artículo tiene como finalidad comprender los comportamientos de jóvenes de Educación Secundaria Obligatoria durante el tiempo libre en el uso de diferentes entornos virtuales. Presenta un estudio realizado en un centro de servicios comunitarios, formativos y de ocio orientado a la juventud. Debido a la oferta de actividades lúdicas de carácter tecnológico que en este lugar se realiza, el estudio abre vías de análisis y reflexión sobre los planteamientos y las motivaciones en el uso de los entornos virtuales, sobre las interpretaciones y reflexiones de los jóvenes en cuanto a relaciones personales y modelos de convivencia. En el trabajo se realiza una aproximación a la relación que establece la juventud entre el escenario presencial y virtual, centrandó la atención en la construcción de interacciones de un modo vivencial. Para la recogida de información se realizaron observaciones, conversaciones, análisis de documentos y entrevistas. Se han analizado con especial interés los sentidos que se atribuían a las experiencias en relación con los procesos mediáticos y cívicos en la ocupación del tiempo libre. Los resultados del trabajo ayudan a conocer los planteamientos, las motivaciones y las conductas que los jóvenes de este estudio tienen sobre sus formas de socialización en red. Concretamente, los aspectos relacionados con la búsqueda del placer, el entretenimiento, el mantenimiento de lazos sociales, y la estimulación continua en los usos.

### **Abstract**

The aim of this article is to understand the behaviour of Secondary Education students during their leisure time when using some different virtual spaces. We report a study carried out in a Community Centre offering training and leisure services for youngsters. Due to the large number of technological activities offered, this study paves the way for analysis and reflection about the hidden reasons and motivations young people have to use virtual spaces. We also show the interpretations and reflections of youngsters in their personal relationships and models of cohabitation. Our study likewise approaches the relation that youngsters establish between real and virtual spaces, focusing our attention on the construction of interactions which stems from their personal experiences. For data collection we carried out observations, conversations, analysis of documents and interviews. We analyzed with special interest the meanings that youngsters assign to their experiences in relation with mediatic and civic processes during their leisure time. The results of the study help to know the initiative, motivations and manner of acting that the youngsters of this study have on their ways of socialization in community. Concretely, the aspects allied with the search of pleasure, entertainment, the maintenance of social ties and continuous stimulation uses.

### **Palabras clave/ Keywords**

Competencia mediática, socialización, juventud, ciudadanía, videojuegos, redes sociales, estudio de casos, tiempo libre.

Keywords: media competence, socialisation, youth, citizenship, videogames, social networks, case study.

**Dra. Beatriz Muros-Ruiz** es Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá (España) ([beatriz.muros@uah.es](mailto:beatriz.muros@uah.es)).

**Dra. Yolanda Aragón-Carretero** es Profesora Colaboradora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (España) ([yaragon@ugr.es](mailto:yaragon@ugr.es)).

**Dr. Antonio Bustos-Jiménez** es Docente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (España) ([abustosj@gmail.com](mailto:abustosj@gmail.com)).

## **1. Introducción y revisión de antecedentes**

### **1.1. Puntos de encuentro entre competencia mediática y ciudadana**

La Unión Europea ha tratado de impulsar, a través de diferentes recomendaciones y comunicaciones, la alfabetización mediática como requisito previo para lograr una ciudadanía plena y activa, sugiriendo la influencia recíproca entre medios y ciudadanía<sup>1</sup>. Los planteamientos institucionales y las conclusiones de diferentes estudios coinciden cada vez más en la fuerte implicación que tiene la competencia mediática en el desarrollo de la ciudadanía. En esta línea de trabajo, encontramos aportaciones recientes como las de Aguaded & al. (2011) y Ferrés & Piscitelli (2012). Estos autores defienden que la competencia mediática debe contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos, así como su compromiso social y cultural. La vertebran en torno a dimensiones compuestas por diversos conocimientos y comportamientos: de lenguaje, de tecnología, de recepción y audiencia, de producción y programación, de ideología y valores, y estética (Aguaded & al., 2011). Según Ferrés & Piscitelli (2012, 77-78), «la persona ha de desarrollar su competencia mediática interaccionando de manera crítica con mensajes producidos por los demás, y siendo capaz de producir y de diseminar mensajes propios» de una manera activa, participativa y lúdica. En este sentido, Jenkins (2009) y Tucho (2005) enfatizan que la competencia mediática debe compaginar tanto la potencialidad de la cultura participativa como el desarrollo de la capacidad crítica. Una sociedad alfabetizada mediática y políticamente puede ayudar a lograr sociedades más justas, no solo desde el estudio de la ciudadanía, sino principalmente desde su ejercicio.

### **1.2. Significados atribuidos al uso de videojuegos y redes sociales en jóvenes**

En consonancia con la relación de las competencias mediática y ciudadana, contribuciones recientes presentan a los entornos virtuales como escenarios influyentes en el desarrollo social, educativo y cultural. Los contextos en los que la juventud desarrolla y construye ciudadanía a través de la utilización de estos entornos muestran cómo se articulan modelos de convivencia desde la regulación y generación de comportamientos específicos. Ofrecen imágenes de cómo se comporta, reflexiona y delibera en torno a responsabilidades democráticas compartidas (Gozálvez, 2011). El escenario virtual puede convertirse en espacio de conflictos y confrontación de intereses, pero también de cultivo de narrativas lúdicas, educativas y de comunicación personal.

Si se centra la atención en el uso de los videojuegos y las redes sociales, no cabe duda de que el aumento espectacular de su expansión entre la población joven ha contribuido a detener la mirada en sus posibles aportaciones al desarrollo social y ciudadano. Se habla de formación multidisciplinar sin horarios fijados formalmente, en espacios diversos y con un amplio espectro de utilidades y posibilidades para la participación personal y colectiva. Los procesos cívicos que se desarrollan en torno a los usos de estos entornos son en la actualidad objeto de atención para la investigación y la literatura pedagógica.

En cuanto a los videojuegos, trabajos como los de Haste (2010) y Aragón (2011), permiten conocer parte de las potencialidades que a nivel educativo tienen, ya que pueden facilitar el desarrollo de capacidades organizacionales, contribuir al desarrollo de contenidos y a la mejora de habilidades y destrezas. La reorientación en su uso desde el contacto social y el desarrollo de la capacidad crítica y de análisis parecen constituir una alternativa para avanzar en su contribución educativa. Pueden pasar a ser considerados nodos de aprendizaje cuando se programa su uso con fines educativos (Salen, 2008). Los resultados de investigaciones como las de Díez (2004) facilitan también el conocimiento de sus posibles aportaciones al campo educativo y social. Una cuestión relacionada con el contenido del estudio que en este artículo se presenta, y que este autor señala, es la de los usos diferenciados de los videojuegos por sexos. Evidencia, por ejemplo, que los roles dominantes suelen estar presentes en los juegos elegidos por los varones, y pasivos, en el caso de las mujeres.

Ante el enfoque de utilización de los videojuegos para la diversión y la evasión, se manifiesta en otros trabajos la posibilidad de crear grupos, actividades o juegos que fomenten las relaciones sociales. En gran parte de estas interpretaciones se recoge que el uso más común de los videojuegos está orientado hacia el no cuestionamiento de otros aspectos diferentes a la diversión. Aparece la noción de evasión como una de las principales motivaciones para su uso. Existen, en este sentido, aportaciones sobre la desconexión que lleva implícita del mundo «presencial» (Marqués,

2009; Ito & Bittanti, 2010; Huizinga, 2000). Esta relación entre la vida presencial y la virtual en la utilización de los videojuegos aparece también en otros trabajos sobre el poder de transferencia de los comportamientos virtuales hacia los presenciales (Stevens, Stwicz & McCarthy, 2008). Es decir, la posibilidad de que exista una influencia directa en el espacio presencial sobre lo que acontece en la pantalla de la videoconsola. Otros trabajos hablan de las diferencias en los comportamientos en estos dos espacios (Selwyn, 2011).

Por otro lado, en el uso de redes sociales también se encuentran relaciones entre las competencias citadas. Subrayando los aspectos considerados más relevantes sobre esta cuestión, en relación al estudio que aquí se presenta, las socializaciones e interacciones que se producen facilitan la construcción de identidades. Hampton & Wellman (2001) y Reid (2011) señalan cómo pueden contribuir a desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo con una «cultura común», con objetivos comunes y aprendizajes compartidos. En esta línea de análisis, resulta relevante la aportación de que se puede potenciar a través de su uso la ayuda mutua cognitiva y emotiva. Es decir, cómo parte de los intereses individuales de las personas que pertenecen a las redes pueden ser satisfechos desde el espacio común (Hayes & Gee, 2009).

Relacionando de nuevo su uso para la diversión y el entretenimiento, aparecen estudios y aportaciones como las del ONTSI (2011 y 2012) y Fuentes (2011). Se comenta en ellos que mayoritariamente se utilizan, en el caso de población joven, para tener contacto con amistades. En muchos casos para establecer lazos sociales y relaciones de amistad (hanging out) (Horst, Herr-Stephenson & Ronbinson, 2010), cotilleos o «ligoteos» (Livingstone, 2008; Pascoe, 2010; Boyd, 2010), o para mantener conexiones preexistentes entre jóvenes conocidos presencialmente (Lenhart & Madden, 2007; Subrahmanyam & Greenfield, 2008).

## 2. Material y métodos

La investigación que presentamos se realizó con metodología etnográfica, teniendo como finalidad comprender los significados que los jóvenes establecían sobre el uso cívico de determinados medios tecnológicos. Se trata de un caso que se presenta como un ejemplo de una teoría, elegido para nutrir de hallazgos el proyecto de investigación en el que se encuadra<sup>2</sup>. Atendiendo a las propuestas de Stake (1995) y Simons (2009), se trataría de un caso ilustrativo, escogido para conseguir entender mejor una realidad. Está realizado en un centro de servicios comunitarios, formativos y de ocio orientado a la formación y el uso del tiempo libre de jóvenes.

La peculiaridad de este centro radica en las regulaciones, los códigos, los lenguajes que se desarrollan en torno a una oferta de actividades lúdicas de carácter tecnológico. Debido a la situación social y educativa estratégica que el centro tiene en su localidad, y por la existencia en él de recursos tecnológicos, facilita la indagación en el uso de las redes sociales y los videojuegos en red.

Los instrumentos y estrategias de recogida de información estuvieron justificados por el propósito de lograr el mayor grado de comprensión de los procesos y relaciones que se daban a diario en el centro. El enfoque metodológico estuvo basado también en las aportaciones recientes para la investigación en torno a etnografía y entornos virtuales (Hine, 2004; Mosquera, 2008; Álvarez, 2009). Se llevaron a cabo:

- Recogida y análisis de documentación. El análisis de la documentación del centro permitió conocer su estructura funcional y organizativa. El vaciado y análisis documental permitió conocer el ideario en torno al desarrollo de la competencia mediática por parte de la población juvenil que asistía al centro. Se utilizaron para ello 6 documentos del centro que fueron clasificados e indexados en torno a las temáticas: videojuegos, redes sociales y convivencia.
- Conversaciones. Se mantuvieron a lo largo del estudio con jóvenes y responsables del centro. Además de favorecer el acercamiento entre el equipo investigador y las personas del centro, aportaron información que fue recogida por su importancia en el cuaderno de campo de los investigadores y las investigadoras. También sirvieron en la primera fase para focalizar la investigación y determinar los tópicos para el análisis de contenido.
- Observaciones. Ayudaron a definir el resto de las estrategias e instrumentos de recogida de información puestos en marcha. Permitieron conocer los espacios y los usos que las personas hacían de ellos. Se realizaron a lo largo de 2 meses y medio.
- Entrevistas individuales semiestructuradas. Fueron entrevistados jóvenes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria (5 entrevistas) y personal responsable (3 entrevistas). Se utilizaron

para recoger puntos de vista, inferencias, percepciones, análisis y opiniones de los participantes. Ayudaron a profundizar en la comprensión de diferentes cuestiones que las observaciones avanzaron y no aclararon por sí solas. Se realizó con ellas un análisis de contenido temático. Sobre las transcripciones se identificaron códigos establecidos en el proceso deductivo de categorización a los que se añadieron, de forma inductiva, los que la propia información fue aportando a lo largo del análisis. Posteriormente se agrupó la información para ser interpretada.

Como recurso utilizado con la intención de realizar aproximaciones a la población con la que se estuvo conviviendo, se pusieron en práctica dinámicas basadas en planteamientos lúdicos tecnológicos. Dado que el grupo de jóvenes que asistía al lugar en el que se realizaban la mayor parte de actividades tecnológicas era numeroso y variaba a lo largo del período de apertura del centro, se compusieron tareas con el entorno LIM (Libros Interactivos Multimedia)<sup>3</sup> para ser realizadas en los equipos informáticos del centro por los protagonistas del estudio. Dándole la denominación de Gymkana Tecnológica, la actividad permitió establecer aproximaciones interrelacionales entre el grupo de jóvenes y el personal investigador.

### **3. Resultados**

#### **3.1. El uso de Tuenti y las relaciones sociales**

Las redes sociales centraron gran parte del interés de este estudio. De la información recabada en las entrevistas se extrae que Tuenti es la red social más utilizada por los participantes. La frecuencia de uso «dieta mediática» (Ferrés & Piscitelli, 2012) suele ser dos horas semanales siempre y cuando haya amigos conectados.

Todos los jóvenes del estudio se iniciaron en edades tempranas en esta red a través de un amigo al sentirse identificados con la «lógica» marcada por la Red; esto es chicos y chicas entre 12 y 16 años compartiendo información con personas de su entorno. Esto es importante, ya que no suelen considerar que la utilicen para establecer nuevas relaciones de amistad. Es más, existe una especie de blindaje o filtro hacia la entrada de desconocidos en el conjunto que los entrevistados consideran como amigos y que conocen personalmente.

Según los resultados del estudio, la finalidad del uso de Tuenti, es la diversión y el entretenimiento que subyace al hablar con sus amigos próximos. No obstante, este uso se concreta de diversas formas: por un lado, la diversión sin finalidad en sí misma como vía de evasión y escape, «pasar el rato antes de acostarse» nos contaba Carlos<sup>4</sup> o Germán; de otro, el entretenimiento con el objetivo de conocer datos sobre sus amigos, darse a conocer a través de fotos, etc. y establecer relaciones afectivas con otras personas.

En ocasiones estas conversaciones se centran en compartir información sobre fotos. Dichas fotos suelen ser, generalmente, fotos de grupo. Juana expone: «Por ejemplo, subes fotos, comentas las fotos, tienes el chat y puedes hablar con la gente por el chat, y... No sé, también te avisan de eso, porque lo pone el Tuenti; de los cumpleaños y eso». Luego, para los jóvenes es una manera de estar informados (citas para realizar actividades, cumpleaños, etc.) y, también, comunicarse con familiares y/o amigos lejanos. Manuel comentaba: «Pues eso... que es para estar comunicado desde tu casa con otra gente de por ahí... Con mis primos, que los tengo en Badajoz, pues puedo hablar con ellos». Lo relevante es que los participantes sienten la necesidad de utilizar la Red, estar «conectados» para saber lo que pasa a su alrededor.

En otros casos, Tuenti es utilizada, tanto por chicos como por chicas, para ligar. Juana lo resumía diciendo: «A lo mejor (alguien) que te gusta y por el Tuenti se suele tener menos vergüenza que a la cara. Entonces, pues no te atreves a hablarle. Le hablas por el Tuenti y, entonces, pues a lo mejor». Es más, los entrevistados consideran que favorece la desinhibición. Con limitaciones: «Es bueno para relacionarse, pero también te cohibe de relacionarte verbalmente con otra persona. Porque hablas mucho por aquí y por aquí, pero luego no sabes qué decir, porque no tienes delante a la persona» (Germán). Y con riesgos: «Que a lo mejor puedan decir que es una estrecha y luego puede decir: 'Ven para acá que te voy a coger y te voy a hacer pedazos...' También cosas feas. 'Te voy a dar una paliza...» (Germán).

Ahondando en los riesgos que consideran los jóvenes se señala la falta de privacidad y el posible engaño en cuanto a la identidad de los usuarios. El principal problema que indican es que, al tratarse de menores de edad, podría haber personas adultas que en algunos casos se aprovecharan de esta situación y fingiesen otras edades menores para relacionarse en la Red. Sea como

fuere, para subsanar los posibles riesgos sobre falsas identidades, algunos de los participantes tienen sus propios mecanismos de seguridad como hacer preguntas que sólo ellos conocen las respuestas (color de la camiseta que llevaba en el instituto en la mañana, de qué hablaron la tarde antes,...), consultar las fotos de la persona para aceptar su solicitud de amistad en función de si es conocido, etc. Del mismo modo, establecen medidas de autorregulación de su identidad en la Red (op. cit.). Por ejemplo Celia afirma que: «Tú, cuando tienes el Tuenti cerrado, tu Tuenti sólo lo puede ver la gente que tienes. Sí, pero la gente desconocida solo puede enviarte mensajes privados».

Por último, al preguntar sobre el ocio mediático como oportunidad de aprendizaje (op. cit), los jóvenes no consideran que esta frecuencia de uso influya en su rendimiento académico. Alguno de los participantes señala que les afecta en cuanto al uso de abreviaturas y al deterioro de las reglas ortográficas y gramaticales. Así, Juana, nos dice: «Por ejemplo, el hecho de escribir. (...) Que no se escribe bien. Que se escribe cortando palabras y entonces... Pues eso nos afecta».

También de forma esporádica conviene en señalar que les puede ayudar para realizar actividades del instituto. Así lo indicaron Juana y Manuel. Este último nos dice: «Yo qué sé, mira. Pues muchas veces no me entero de los deberes que hay en el instituto y lo pregunto por el Tuenti. Y ya sé los que hay. Se lo pregunto a algún compañero mío y todo eso».

### **3.2. El uso de videojuegos y las interacciones. Entre la consola y las relaciones personales**

Otro de los ámbitos del proyecto ha sido el estudio del uso de los videojuegos y su interacción con las relaciones sociales (con una dieta mediática de 1 a 4 horas). Los videojuegos preferidos por los participantes son los de deportes («FIFA», principalmente) y los de guerra («Metal Gear Solid», «Assassin's Creeds»). Estos últimos con un alto componente de riesgo y violencia. Esto es, tal vez, la diversión a través de la acción que representa por un lado, el fútbol y el predominio de las capacidades físicas (fuerza, velocidad, agilidad, etc.), y por otro, la violencia (de nuevo con predominio de capacidades físicas). Común denominador para ambos es la sensación de descarga de adrenalina inherente a situaciones de tensión provocada por las estrategias del juego. Germán lo expresaba así: «A mí me va más la acción de ta-ta-ta».

Por el contrario, otro tipo de juegos como los de lógica, puzzles o de mesa suelen rechazarse por considerarse «frikis». La razón según Germán es «Porque tienes que pensar más, tienes que buscar más cosas». Parece que se trata de «jugar por jugar sin pensar» y encontrar la diversión en la búsqueda de la acción.

Los juegos on-line parecen tener mucha aceptación entre los participantes. Aumentan la diversión, «hablas y escuchas» (Germán) a la vez que juegas. Esto, además, aumenta las posibilidades de sentir el riesgo y la diversión ya que «vas escuchando: 'Tira para tal sitio' o 'Ve a este punto de encuentro'» (Germán), «le pones la pantalla del otro, le enseñas donde está y tu compañero va a matarlo» (Manuel).

No obstante, las actitudes violentas de estos videojuegos, si bien Juana opina que pueden llevar a reproducir esas conductas, el resto de participantes no. Disciernen perfectamente entre «acción violenta-diversión». Es más, según Manuel, no les gusta este tipo de juegos violentos por la violencia en sí, sino más bien «es porque te conectas, porque nos conectamos todos y está entretenido. Si inventaran otro juego, y no fuera de tiros y también estuviera bien... pues también nos gustaría». En cualquier caso, comentan que conocen el código de regulación PEGI (Pan European Game Information): «Por ejemplo, si sale un puño es violencia. Si sale una jeringuilla es... son drogas. Si salen, me parece que son tres personas, es discriminación. Si salen los dos signos de las personas, el hombre y la mujer, es sexo. Y creo que si sale un bocadillo es lenguaje inapropiado» (Juana).

Las chicas entrevistadas, por el contrario, prefieren videojuegos como «Sing Star» o «Sims». Sobre este último, interpretan que favorece la reproducción de comportamientos que influirán en sus modelos de actuación futuros. Además, parece que la percepción de algunos chicos entrevistados es la de asociar el uso de juegos individuales con varones y grupales con mujeres. Germán nos contaba: «Yo creo que sí. Por lo que yo he visto, sí. A lo mejor hay algunos juegos que no, pero en la mayoría sí. Un juego que he visto jugar a niñas, que sí he jugado yo con ellas, es a Guitar Hero. Pero porque es un juego para jugar en plan grupo. Pero en un juego así, que sea 'normal', no he visto a ninguna». Proseguía Germán: «Pero que las niñas nunca juegan solas. Ellas están en otro

mundo. (...) Que llevan otra mentalidad (...) como que se creen más mayores (...) Ellas son más duras mentalmente». En palabras de Carlos: «A ellas no les gusta el FIFA. Ellas, cuando vienen (al centro), solo les gustan el Tuenti y nosotros mientras jugando al ordenador. Ellas a su rollo».

En relación a la conciencia que poseen sobre los valores de la imagen corporal que proyectan los personajes de los videojuegos, los jóvenes identifican claramente a los protagonistas, mayoritariamente varones, como héroes con las siguientes características físicas: «alto, fuerte, guapetón o un bicho raro» (Germán), en relación con «cierto» éxito social: «los personajes más buenos, los superhéroes, los estupendos, los campeones» (Carlos). En cuanto a las protagonistas femeninas, «A lo mejor que son muy delgaditas, o que las ponen muy guapas y... Te las ponen súper-perfectas» (Juana). Unido a particularidades como «que son humildes, porque son buenas y porque ayudan a la gente» (Juana).

Por último, los juegos suelen cambiarlos entre amigos. Se percibe una «cierta» organización de intercambios de videojuegos que aparecen en el mercado. Se trata de códigos de lealtad entre aquellos que se reconocen como «jugadores». Para Germán: «Así jugábamos todos. Incluso muchas veces, cuando iba a salir uno nuevo nos decíamos: 'Yo me compro éste y tú éste y vamos a cambiarlos' (...). Entonces nos los cambiábamos». Estos códigos conocidos y compartidos hacen que todos sean parte de la comunidad que establecen los videojuegos en sí (nichos digitales; Gozávez, 2011). Los videojuegos, en definitiva, se convierten en foco de relaciones sociales entre colegas, conocidos..., ya que permiten la competición en red. Son frecuentes los diálogos y discusiones online de forma paralela al juego. Esto es importante ya que son partícipes de un lenguaje específico que identifican como propio.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Tal vez, la principal conclusión a la que llegamos con nuestro estudio es que los jóvenes utilizan Tuenti y los videojuegos por diversión, por entretenimiento. «Hablar por hablar» o «jugar por jugar» sin mayor complicación. Nuestros participantes, según se ha expuesto en los resultados, sienten deseos de satisfacer sus necesidades de placer y comunicación a través del uso de estos entornos (coincidiendo con lo señalado por estudios e informes de diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales, como, por ejemplo, los que aparecen en la revisión de Fuentes, 2011). Así, al menos, lo manifestaban Germán o Carlos.

El problema podría presentarse cuando, si se estableciera una persecución interminable del placer, no llegara a saciarse. A este respecto, el que no sean conscientes de su dieta mediática diaria, así como la necesidad de estar continuamente conectados, nos hace pensar que los límites en el uso de las redes sociales y los videojuegos no están claros (más aún si pensamos en conexiones WIFI).

De un lado, plantearnos la búsqueda del placer conlleva abordar los medios utilizados para su consecución. En nuestro estudio los medios son la propia red Tuenti y los videojuegos. Estos últimos, si nos centramos en las preferencias de los chicos (fútbol y guerra), sí que ofrecen, desde un punto de vista humano, controversia. Encontrar placer-diversión en la violencia, en el abuso de fuerza, en el sufrimiento iría en contra del sentido común, de la propia existencia del hombre (nivel macro). No obstante, no es la única posible lectura. A nivel micro (individuo) justificar la diversión de manera hedonista (referido a la persona) puede contribuir a su bienestar. Es decir, como vía de escape ante situaciones, experiencias diarias de estrés, ansiedad, agotamiento, etc. La diversión en sentido hedonista puede convertirse en una experiencia diaria que cree la armonía necesaria para nuestra felicidad. De nuevo, la cuestión es aprender el peso, la importancia de cada una de estas actividades en nuestra vida cotidiana.

Por otro lado, la necesidad de estimulación continua nos lleva a la búsqueda de la liberación de adrenalina por parte de los entrevistados, quizás motivada por la sensación de euforia, de energía y posterior sensación de relax que conlleva. Vidas sedentarias en poblaciones urbanas y el estrés cotidiano favorece que las personas busquen estímulos que los hagan sentirse «vivos», «plenos». Los videojuegos (tanto bélicos como deportivos), por su inmediatez, por las continuas situaciones de emergencia (vivir o morir, marcar un tanto o no) e imprevisibilidad, puede favorecer la adicción al segregarse esta hormona.

De igual modo, llama la atención la aceptación de los entrevistados a compartir información, fotos, así como estar informados de lo que otros hacen como recurso para mantener lazos sociales

de relaciones preexistentes («hanging out»), tal y como muestran las aportaciones de Lenhart & Madden (2007) y Subrahmanyam y Greenfield (2008). Existe una cierta obligación por mostrar parte de nosotros, de nuestra vida. Esta «especie» de exhibicionismo se conforma en una proyección de la autoimagen de los participantes donde se valora y toma en consideración las opiniones ajenas (aunque provengan de personas de nuestro entorno). Hablamos de una relativa vuelta a la infancia donde el niño, a través de sus actos, trata de captar la atención de los adultos, de las personas que demandan su cariño para ser el centro de sus miradas. Así nos preguntamos, ¿sienten los participantes la necesidad de ratificar su propio rol dentro de su grupo de amigos?

Utilizar Tuenti para ligar (Livingstone, 2008; Pascoe, 2010; Boyd, 2010) o hablar sobre sus vidas y jugar a determinados videojuegos (descartamos los de «pensar») se ha convertido en una moda entre los participantes. Es un punto de referencia entre los jóvenes, «algo a seguir». Desde esta perspectiva, la moda se convierte en un potente agente sociabilizador entre los jóvenes. Una nueva moda de socialización-en-red (Castells, 2003) que refuerza las relaciones entre sus amigos, familiares, etc. Les gusta y lo imitan. Reproducen lenguajes (ej., propios de los videojuegos), códigos de comportamiento, actitudes (mayor desinhibición), formas de vida (rutinas de uso) que les hacen sentir pertenecientes al grupo social (nichos digitales) que representa su grupo de edad. Y si bien la moda puede ser, para algunos, un factor superficial de integración social (Téramo, 2006) no hay que subestimar su poder en cuanto a la formación de juicios y significados. Sobre todo en una etapa de construcción de nuestra individualidad, de nuestra identidad (nuestro «yo» on-line), en la línea de las aportaciones de Muros (2011).

Pero si existe una moda, un ejemplo a seguir, es porque detrás de él hay un mercado que ofrece dichas posibilidades. Una estructura de marketing que «vende» esos modelos, pero que también se hace eco de las preferencias del sector. Es un círculo vicioso del que solo se puede salir planteando dinámicas educativas dirigidas hacia las temáticas, los tiempos de uso, etc.; fomentando la capacidad crítica hacia la imagen corporal y los valores diferenciados proyectados por los protagonistas de los videojuegos. Esto es, a grandes rasgos, para los varones fortaleza, rudeza, determinación que encarnan roles dominantes y activos frente a delicadeza, coordinación, sentido estético de una mujer pasiva, sumisa al servicio de la comunidad (Diez, 2004; Aragón, 2011). Es decir, la «clásica» visión estereotipada sobre sexos llevada al videojuego en forma de protagonista.

No obstante, pese a que mayoritariamente los entrevistados reconocían dichos tópicos, no es la única imagen que desde los videojuegos se simboliza. Así bien, en ocasiones se presenta una mujer con características varoniles que caracterizan a una mujer andrógina propia de visiones posmodernistas donde lo híbrido, lo relativo, toma relevancia. Hoy en día, aunque socialmente se han conquistado cotas de igualdad y existen alternativas, sigue perdurando, al menos entre los jóvenes del estudio, una visión dualista de los valores y roles inherentes a cada sexo. Esto nos hace pensar que todavía, en algunos casos, queda mucho camino por andar.

Asimismo, nos parece interesante rescatar las opiniones de los participantes acerca de la escasa o nula regulación parental ante los contenidos. Todos convenían en señalar que eran ellos mismos los que regulaban el uso y el tiempo empleado. Esta situación nos remite a la capacidad que tienen de actuar de manera autónoma e independiente. Las redes sociales y los videojuegos no son diferentes a cualquier otro ámbito de la vida de los jóvenes, precisamente por su cotidianeidad, lo que implica que pueden favorecer el desarrollo de la competencia mediática. Deben saber qué información es nociva o ilícita, qué implicaciones tiene y tomar decisiones al respecto (ej., autorregulación, identidad online/offline, control de datos privados, propios y ajenos, contenidos discriminatorios, etc.). No se trata de censurar los usos y los tiempos, sino de potenciar la capacidad crítica e impulsar una cultura participativa online y offline, basada en la expresión libre y que promueva valores de igualdad, respeto y dignidad.

A lo largo de estas páginas, si algo parece quedar claro, es que las redes sociales y los videojuegos abren la puerta a un mundo simbólico. Nuevos sistemas de representación que dibujan una realidad en momentos no presenciales, en momentos presenciales, pero real. De ahí que abogemos, en definitiva, por el aprendizaje de un civismo-en-red (Castells, 2003) apoyado en experiencias sociales y lúdicas que refuercen el compromiso social, y cultural.

## Notas

<sup>1</sup> Se pueden consultar, en este sentido, en la Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 20 de diciembre de 2007, «Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital» y en la Recomendación 2009/625/CE de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente.

<sup>2</sup> Proyecto I+D+I «La experiencia ciudadana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los nuevos escenarios virtuales y escolares: relaciones e implicaciones» (EDU2010-18585).

<sup>3</sup> Se trata de un entorno indicado para la creación de actividades escolares, con pocos requerimientos técnicos y de distribución gratuita y libre. Utiliza la Tecnología Macromedia Flash. Es de fácil acceso a través de Internet. Se pueden realizar actividades como sopas de letras, dictados, palabras secretas, operaciones, clasificaciones de imágenes...

<sup>4</sup> Los nombres de las personas entrevistadas que aparecen en el artículo son ficticios.

## Apoyos

Este estudio está financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través del Plan Nacional de I+D+I de la convocatoria 2010 (subprograma de proyectos de investigación fundamental no orientada).

## Referencias

- Aguaded, J.I. & al. (2011). Informe de investigación: el grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones/Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva.
- Álvarez, G.M. (2009). Etnografía virtual: explotación de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3 (6) ([revistaq.upb.edu.co/principalSeccion.php?seccion=6&idArticulo=270](http://revistaq.upb.edu.co/principalSeccion.php?seccion=6&idArticulo=270)) (18-03-2012).
- Aragón, Y. (2011). Desarmando el poder antisocial de los videojuegos. *REIFOP*, 14 (2), 97-103. ([www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/163/1667](http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/163/1667)) (18-02-2012).
- Boyd, D. (2010). Friendship. In M. Ito & al. (Eds.), *Hanging out, Messing around and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (pp. 79-84). Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- Castells, M. (2003). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Mondadori.
- Díez, E.J. (2004) (Coord.). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia). ([www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/mujeres/colm006/colm006pc.pdf](http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/mujeres/colm006/colm006pc.pdf)) (04-03-2011).
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. (DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2011-02-08>).
- Fuentes, J.A. (2011). Características de la actividad cívica de los adolescentes y jóvenes españoles: e-ciudadanía. *REIFOP*, 14 (2), 115-126. ([www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/163/1669](http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/163/1669)) (01-12-2011).
- Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*, 36, 131-138. (DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C36-2011-03-04>).
- Hamptom, K. & Wellman, B. (2001). Long Distance Community in the Network Society. Contact and support beyond Netville. *American Behavioral Scientist*, 45, 476-495. (DOI: 10.1177/00-027640121957303).
- Haste, H. (2010). Citizenship Education: A Critical Look at a Contested Field. En L.R. Sherrod, J. Torney-Purta & C.A. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 161-188). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hayes, E. & Gee, J. (2009). Public Pedagogy through Video games: Design, Resources and Affinity Spaces. In J.A. Sandlin, B.D. Schultz & J. Burdick (Eds.), *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning beyond schooling*. (pp. 185-193). New York: Routledge.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

- Horst, H.A., Herr-Stephenson, B. & Robinson, L. (2010). Media Ecologies. En M. Ito & al., (Eds.), *Hanging out, Messing around and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (pp. 29-31). Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Ito, M. & Bitanni, M. (2010). Gaming. En M. Ito & al., (Eds.), *Hanging out, Messing around and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (pp. 195-203). Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- Jenkins, H. & al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: MIT Press.
- Lenhart, A. & Madden, M. (2007). *Social Networking Websites and Teens: An Overview*. Pew Internet & American Life Project. Washington, DC: Pew/Internet.
- Livingstone, S. (2008). Taking Risky Opportunities in Youthful Content Creation: Teenagers' Use of Social Networking Sites of Social Networking Sites for Intimacy, Privacy and Self Expression. *New Media Society*, 10 (3), 393-411.
- Marqués, P. (2009). Los videojuegos (<http://peremarques.pangea.org/videojue.htm>) (20-03-2011). New Media. MIT Press: USA.
- Mosquera, M.A. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum*, 18 (53), 523-549.
- Muros, B. (2011). El concepto de identidad en el mundo virtual: el 'yo' on-line. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37 (14,2), 49-56.
- ONTSI (2011). Las Redes Sociales en Internet ([www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/redes\\_sociales-documento\\_0.pdf](http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/redes_sociales-documento_0.pdf)) (19-01-2012).
- ONTSI (2012). Perfiles ([www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/perfil\\_sociodemografico\\_de\\_los\\_internautas.\\_analisis\\_de\\_datos\\_ine\\_2011.pdf](http://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/default/files/perfil_sociodemografico_de_los_internautas._analisis_de_datos_ine_2011.pdf)) (25-01-2012).
- Pascoe, C.J. (2010). Intimacy. En M. Ito & al. (Eds.), *Hanging out, Messing around and Geeking Out. Kids Living and Learning with New Media* (pp. 117-132). Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.
- Reid, A. (2011). Social Media, Public Pedagogy and the End of Private Learning. *Handbook of Public Pedagogy*. 22, 194-199. London: Routledge.
- Salen, K. (Ed.) (2008). *The Ecology of Games. Connecting Youth, Games, and Learning*. Massachusetts: The MIT Press.
- Selwyn, N. (2011). *Citizenship, Technology and Learning. A Review of Recent Literature*. ([www.futurelab.org.uk/litreviews](http://www.futurelab.org.uk/litreviews)).
- Simons, H. (2009). *Case Study. Research and Practice*. London: Sage Publications.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stevens, R., Satwicz, T. & McCarthy, L. (2008). In-Game, In-Room, In-World: Reconnecting Video Game Play to the Rest of Kids' lives. In K. Salen (Ed.), *The Ecology of Games. Connecting Youth, Games, and Learning* (41-66). Massachusetts: The MIT Press.
- Subrahmanyam, K. & Greenfield, P. (2008). Online Communication and Adolescent Relationships. *The Future of Children*, 18 (1), 119-46.
- Téramo, M.T. (2006). Modas adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores. *Comunicar*, 27, 85-91.
- Tucho, F. (2005). La educación en comunicación como eje de una educación para la ciudadanía. *Comunicar* 26, 83-88.