

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 21

ENVEJECIMIENTO Y GÉNERO: INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

2º TRIMESTRE, JUNIO 2018 | SECCIÓN ABIERTA | PP. 480-499

RECIBIDO: 24/1/2018 – ACEPTADO: 12/3/2018

EL USO RITUAL DE LAS PANTALLAS ENTRE JÓVENES UNIVERSITARIOS/AS UNA EXPERIENCIA DE DIETA DIGITAL

RITUAL USE OF SCREENS AMONG
YOUNG UNIVERSITY STUDENTS
A DIGITAL DIET EXPERIENCE

DRA. MONTSERRAT DOVAL-AVENDAÑO / MONTSE.DOVAL@UVIGO.ES

PROFESORA CONTRATADA DOCTORA INTERINA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO, ESPAÑA

DRA. SUSANA DOMÍNGUEZ QUINTAS / SQUINTAS@UVIGO.ES

PROFESORA CONTRATADA DOCTORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO, ESPAÑA

DRA. ISABEL DANS ÁLVAREZ DE SOTOMAYOR / ISABELDANS@HOTMAIL.COM

PROFESORA ASOCIADA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE VIGO, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

Se pidió a 150 estudiantes de titulaciones de Comunicación que no utilizaran pantallas de uso individual (móvil, tableta, ordenador, consolas) ni aparatos de escucha individual de música durante 24 horas. Tras la experiencia, escribieron una reflexión de al menos 300 palabras. La finalidad era provocar la reflexión sobre los usos y gratificaciones que se buscan en la comunicación digital. Se ha detectado un uso ritual de las pantallas, especialmente centrado alrededor de las horas dedicadas a dormir. La actividad que más se echa de menos es la comunicación interpersonal mediante mensajería y las redes sociales, especialmente Instagram. El aparato que más extrañan es el móvil.

En sus conclusiones, los participantes se hacen conscientes del uso más ligado al hábito inconsciente que a su uso instrumental, se cuestionan la necesidad de las herramientas tecnológicas omnipresentes y manifiestan incomodidad por la falta de libertad que perciben en sí mismos a la hora de usarlas, una libertad que se recupera al menos como intención, aunque no se manifieste en cambios de hábitos de consumo en todos los participantes. Parece que la reflexión sobre las herramientas digitales coopera en la alfabetización digital aunque serían necesarias acciones de acompañamiento para recuperar un uso más instrumental.

PALABRAS CLAVE

Alfabetización digital: educación y medios: jóvenes: ecología de medios: reflexión crítica: sociedad multipantalla: usos y gratificaciones.

ABSTRACT

150 students of Communication we asked to abstain from using screens (mobile phone, tablet, computer, consoles) or individual listening devices for 24 hours. After the experience, the students wrote a report of at least 300 words. The purpose was to provoke the reflection on the uses and gratifications they look for in the digital communication. A ritual use of screens has been detected, especially centered around sleeping time. The most missed activity is the interpersonal communication through texting and social networks, especially Instagram. The most missed device is the phone.

In their conclusions, the participants become aware of their unconscious use of the tools instead of an instrumental use. They question the need for ubiquitous technological tools and show discomfort for the lack of freedom they perceive in themselves when it comes to using them, a freedom they recover at least as an intention although it does not manifest in changes of consumption habits in all the participants. It seems that the reflection on digital tools cooperates in digital literacy although it would be necessary ongoing mentoring actions to recover a more instrumental use.

KEYWORDS

Media literacy: media and education: youth: media ecology: critical reflection: multi-screen society: uses and gratifications.

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Diferentes encuestas realizadas en EEUU a los llamados «millennials» recogen la imposibilidad, manifestada por los jóvenes, de vivir sin su teléfono móvil. No solo dicen que no pueden vivir sin él, sino que aseguran que es el primer producto del que no pueden prescindir por delante incluso del agua o la comida (Refuel Agency, 2015). Los jóvenes españoles, –al igual que sus coetáneos de otros países desarrollados y los adultos conectados– son habitantes de los medios (Deuze, 2011). Más que utilizarlos, todos vivimos en ellos. Los hábitos mediáticos de la generación Z en EEUU (la que está ahora empezando sus años de Universidad) tienen sus propias características, en ellos sería aún más frecuente el uso de aplicaciones de música, juegos y mensajería (Miller, 2017).

Como asegura Serrano-Puche «La vida social tradicional, que es más lenta y localizada coexiste con la (más rápida y desarraigada) vida social digital» (2016, p. 20). En la actualidad, las relaciones sociales son tanto presenciales como mediadas, nos relacionamos tanto dentro como fuera de los medios, y las conversaciones que realizamos a través de una pantalla son tan reales como aquellas que mantenemos cara a cara. La tecnología ha cambiado la comunicación interpersonal y la comunicación masiva, de tal modo que en ocasiones una y otra pierden sus límites y algunos autores hablan de comunicación masiva-personal (O'Sullivan, 2003), o incluso proponen que la expresión comunicación de masas se sustituya por comunicación mediada (Chaffee y Metzger, 2001) donde la diferencia más notoria radica en la intervención o no de la tecnología.

La tarea esencial de la alfabetización mediática consistirá en dejar ver cuáles son los efectos de los medios en sí, para que se pueda decidir libremente comprendiendo los medios (McLuhan, 1977). McLuhan lo señaló así: «El propósito central de toda mi obra es transmitir este mensaje: que al entender los medios como extensiones del hombre ganamos capacidad de control sobre ellos» (Playboy Magazine, 1969, p. 74).

1.1. RESPUESTAS RITUALES E INSTRUMENTALES ANTE LA INFOXICACIÓN

La abundancia de datos sin contexto provoca un estado calificado por Fundeu como infoxicación y que define como «la incapacidad de análisis eficiente de un flujo de información elevado», cuyo exceso causa «el síndrome de la infoxicación, que está caracterizado por la ansiedad y la angustia», (Fundación del Español Urgente, 2012).

La narcosis es una de las reacciones inconscientes ante la infoxicación: «Tenemos que entumecer nuestro sistema nervioso central cuando este es extendido y expuesto: de no hacerlo, moriríamos. Así, la edad de la ansiedad y de los medios eléctricos es también la del inconsciente y de la apatía» (McLuhan, 1996, p. 66). Las personas para evitar su sobreexposición a los datos recortan su sensibilidad: «Este sistema de enfriamiento produce, en mucha gente, un estado psíquico vitalicio de rigor mortis, o de sonambulismo, muy fácil de observar en las épocas de innovaciones tecnológicas» (McLuhan, 1996, pp. 44-45).

La narcosis, para McLuhan, está íntimamente relacionada con el mito de Narciso, con la importancia del culto a la propia imagen. McLuhan destaca que Narciso adora esa imagen externa

que aparece de él, que realmente es una extensión suya modificada por la tecnología, pero no es su verdadera identidad (McLuhan, 1996); cuestión que podemos relacionar claramente con esos autorretratos, o «selfies», fotos compartidas y la mayoría de las veces editadas con anterioridad (Sorokowski, y otros, 2015), (Wallace, 2014).

La personalización de contenidos que permite la tecnología es otra posible mutilación provocada por la infoxicación. No es casualidad que el avance tecnológico, la exposición partidista y la polarización política se den al mismo tiempo (Weimann, Weiss-Blatt, Mengisto, & Oren, 2014). La posibilidad técnica de personalizar la información facilita, por un lado, el trabajo de aquellos que son radicales en su modo de pensar, aquellos a los que solo les interesa recibir un tipo de información que confirme sus convicciones, y por otro hace posible que muchos simplemente eliminen de sus intereses informativos todo aquello que les resulta molesto. Con todo ello se consigue la construcción de una realidad individualizada. Internet puede convertirse en el mejor instrumento de tribalización social: «la tecnología electrónica no especialista retribaliza» (McLuhan, 1996, p. 45) y las industrias de medios han aprendido que las noticias sesgadas tienen más éxito en la audiencia (Bennet & Iyengar, 2008) (Johnson, 2012).

El consumo de Internet se ha abordado desde múltiples perspectivas teóricas y una de las vías de investigación que ha revivido gracias a la Red es la de usos y gratificaciones. Esta perspectiva parte del entorno de Lazarsfeld con Herta Herzog en los años 40 (Scanell, 2011) y los usos de la radio. Katz, en su descripción germinal del paradigma de usos y gratificaciones (Katz, Blumler, & Gurevitch, 1973), ya afirma que las expectativas creadas sobre los medios generan patrones individuales de usos y sus consecuencias pueden ser en su mayor parte involuntarias. La investigación desarrollada en los años posteriores ha hecho cada vez más difícil sostener que la audiencia es activa y se ha decantado por un uso más bien ritual de los medios (Sherry & Boyan, 2015). El uso ritual se define como uso de diversión: pasar el tiempo, escapismo, entretenimiento, relajación, etc. El uso instrumental, su opuesto, tiene fines utilitarios, podríamos decir que intencionales o voluntarios, mientras que el uso ritual estaría más ligado al uso inconsciente o involuntario.

Es frecuente el uso de metáforas relacionadas con la alimentación para referirse al modo en que se hace un consumo de los medios, así se habla de infobesidad y también se escribe sobre dieta informativa (Johnson, 2012) o dieta digital (Hine, 2014), (Serrano-Puche, 2014) y, en este caso, hablamos de ayuno digital: si pasamos de una etapa de escasez –de alimentos y de información- a otra de sobreabundancia, la dificultad estará en saber elegir, y no simplemente en consumir (Doval y Domínguez, 2016). Siguiendo el paradigma de usos y gratificaciones, podríamos decir que de un uso ritual e inconsciente de los medios podríamos pasar a uno más instrumental y consciente. Debemos de empoderar a los usuarios y usuarias, y hacerles conscientes y conocedores del entorno cultural en el que viven, del mundo comunicativo en el que habitan, del entorno simbólico creado por otros y que media entre la realidad y la persona, y entre las personas.

1.2. PREOCUPACIONES SOBRE TECNOLOGÍA Y JUVENTUD

Los estudios sobre juventud y tecnologías han abarcado un marco amplio de la literatura científica. El uso de las pantallas toma diferentes ángulos en las publicaciones recientes respecto al uso

de Internet por menores (Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K., 2011), (Colás, González y De Pablos, 2013), (Bringué y Sádaba, 2011), a las preocupaciones de los padres (Shin y Kang, 2016), los riesgos asociados, la privacidad de los usuarios (Taddicken, 2014), la participación social (Reig & Vílchez, 2013), entre otras. Destaca especialmente el estudio de las posibilidades educativas de las herramientas digitales en los entornos académicos (Subrahmanyan y Reich, 2008; Hew, 2011; Bicen y Uzunboylu, 2013; Gewerc, Montero y Lama, 2014; Hamid, Waycott y Chang, 2015).

Si bien existe una cuestión que ocupa distintos campos de estudio, tal es el análisis de los riesgos asociados al uso de las pantallas y los conflictos que se derivan del mismo. En concreto, se vincula el uso problemático de Internet a la adicción entre jóvenes en las investigaciones de Christakis y otros (2010), Durkee y otros (2012), Salmerón (2015) y Rial y otros (2015). Desde la Medicina no se incluye la adicción a Internet o a las pantallas en el DSM-V, aunque sí se examinan sus efectos sobre la salud. Existe una preocupación ante la salud mental de los jóvenes y las redes sociales (Royal Society for Public Health, 2017) y los problemas que comportan. Como reconocen Rial y otros (2015), «todavía quedan ciertos interrogantes que los investigadores han de resolver» para evaluar y prevenir los factores de riesgo. Como recoge Ruiz (2015), Paniagua habla de conducta adictiva a Internet como «un patrón de comportamiento caracterizado por la pérdida de control sobre su uso y aparición de síntomas ansiosos si se intenta regular o eliminar su uso». El mayor estudio a nivel gallego realizado por el Valedor do Pobo afirma que «un 5.9% [de los adolescentes gallegos] presentarían claros indicios de dependencia y un 18.7% presentarían un riesgo elevado o un uso claramente perjudicial de la red» (2011, p. 55). Las investigaciones que incluyen a padres o educadores (Bringué y Sádaba, 2011) destacan el miedo a la adicción digital, ya señalado por Castells y Bofarull (2002).

Desde las instituciones existen dos tendencias que se presentan unidas: el aumento de los programas formativos y de prevención para el uso adecuado de las pantallas, junto a una promoción para la capacitación digital. Son numerosas las propuestas de entidades públicas y privadas para frenar el ciberacoso, los fraudes y cualquier ataque a las personas o las comunidades a través de los medios digitales. La educación digital está presente en las competencias propias de las nuevas alfabetizaciones, como puede comprobarse en las leyes educativas, las guías docentes universitarias, la tecnificación de los centros educativos y el diseño de las políticas que marca la agenda digital europea e internacional. No obstante, se echa en falta una educación digital enfocada a hacer más consciente al usuario de su propio uso y abuso de los medios. En este sentido camina la propuesta educativa de L'Ecuyer (2013) y Domingo-Moratalla (2013), por ejemplo.

Educación y tecnología no son dos términos interdependientes para el estudiante, sino que la educación reflexiva permite tomar posesión de la herramienta, dotándola de un sentido más humano. Dado que no son las pantallas quienes educan (Cabero, 2007) ni Internet la solución universal (Morozov, 2012), se hace necesario seguir invirtiendo creativamente en la formación. La competencia digital ha requerido una necesaria inversión en medios materiales, junto a la formación del profesorado. La relación de la tecnología con la enseñanza ha sido examinada (Hamid; Waycott, Kurnia y Chang, 2015), pero no hay resultados concluyentes sobre su efecto en el aprendizaje. El informe Pisa elaborado por la OCDE (2015) constata el alto nivel de pe-

netración de los medios en el entorno académico, pero no implica mejora del rendimiento. De hecho, se recomienda insistir en la formación en habilidades básicas tales como la lectura o el pensamiento crítico. En esta línea se mueve la propuesta de nuestra investigación: formación reflexiva, que parte del aprendizaje experiencial, para tomar decisiones en el comportamiento propio.

2. OBJETIVOS

En este contexto pedimos a nuestros alumnos y alumnas de los Grados de Publicidad y Relaciones Públicas y de Comunicación Audiovisual que se sometieran a ese experimento con el objetivo de alcanzar tres objetivos:

- 1.- la reflexión de los alumnos y alumnas sobre su actitud ante los medios,
- 2.- el análisis de usos, gratificaciones y emociones que los usuarios y usuarias buscan en los medios tecnológicos y,
- 3.- un aprendizaje compartido entre profesorado y alumnado que da pie a propuestas didácticas sobre los estilos de vida y las conductas adquiridas.

3. METODOLOGÍA

La aproximación a la investigación ha sido cualitativa, utilizando para ello el análisis de contenido cualitativo. «El análisis de contenido cualitativo funciona inductivamente mediante la síntesis y clasificación de elementos o partes del material textual y asignando etiquetas o categorías a esas partes. A este respecto, el análisis de contenido cualitativo busca, más bien, estructuras de significado «coherentes» en el material textual» (Scheufele, 2015, p. 967).

Dentro de la vasta categoría del análisis de contenido cualitativo está, entre otras, la teoría fundamentada («grounded theory») de Glaser y Strauss (1967), que fue la utilizada por las investigadoras Moeller, Powers y Roberts (2012) para un estudio similar a este.

La codificación inductiva de la teoría fundamentada busca incidentes, que son «aquella porción de contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave, o temas que se consideran oportunos desde los propios datos» y el muestreo se utiliza para comprobar el marco teórico «y no como verificación de hipótesis preconcebidas» (Trinidad, Carrero, & Soriano, 2006, p. 26), por ello no se propone ninguna en esta investigación.

El fin es alcanzar la saturación teórica, es decir, llegar al punto en que no hay información adicional para crear nuevas categorías. El método comparativo constante –propio también de la teoría fundamentada-, finalmente, permite «generar conceptos y sus características, basadas en patrones de comportamiento que se repiten. En definitiva, este método persigue hallar regularidades en torno a procesos sociales» (Trinidad, Carrero, & Soriano, 2006).

El paradigma de usos y gratificaciones utilizó en su origen también una metodología cualitativa, en el caso de Herzog fueron las entrevistas en profundidad.

Como en los experimentos realizados con anterioridad en otros países (Moeller, Powers, & Roberts, 2012), se solicita al alumnado de 1º de los grados de Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual (150 alumnos y alumnas) que realice un ayuno digital de 24 horas, tras el que deben reflexionar en un texto de al menos 300 palabras como respuesta a un ejercicio académico. La obligatoriedad de hacerlo fue motivada porque tuvimos una experiencia previa en el curso 2015-2016, donde se planteaba el experimento de forma voluntaria al estudiantado de todos los cursos de las titulaciones de Comunicación que contó con escasa participación (3,22% del alumnado matriculado, solo 21 participantes de 129 voluntarios, con un total de 651 matriculados). Se reproduce así la experiencia de «24 horas sin medios» realizada en 2010 bajo el Currículum Unesco.

Como en la experiencia descrita anteriormente, no se pretende que los resultados de la investigación sean representativos de toda la juventud, ya que la investigación cualitativa de teoría fundamentada «es generalizable solamente para esas situaciones específicas». (Strauss & Corbin, 1990, p. 251) teniendo en cuenta «las complejidades de los fenómenos sociales que pretendemos comprender» (Strauss & Corbin, 1990, p. 250). Sus objetivos, como se dice anteriormente, son investigar la eficacia de la ausencia de pantallas para la alfabetización mediática, los usos y gratificaciones que se buscan en la tecnología y el análisis en profundidad de las emociones ligadas a su uso.

Sin mencionar el experimento realizado en otros países, se les explica que tendrán que escoger un día para renunciar a aquellos dispositivos de uso individual que tengan pantalla (móvil, ordenador, tableta, consola) y a los reproductores de música (iPod y MP3). Al terminar el ayuno, se pide al alumnado que escriba sus experiencias de modo libre. Las respuestas fueron leídas por tres investigadoras.

Como lo que se busca es la desconexión digital, no les pedimos que prescindan del uso de la televisión o la radio, queremos que experimenten con una desconexión digital pero no con una desconexión de los medios de comunicación. Consideramos que existe una diferencia marcada entre ambos consumos: en 2017 tanto la comunicación pública y la privada, como la masiva y la interpersonal pasan más por los aparatos personales que por los compartidos con otros miembros de la familia. Existen evidencias estadísticas (Nielsen, 2015) y testimoniales del alumnado participante de que el consumo audiovisual se realiza en el móvil, la tableta o el ordenador en la generación Z (de 15 a 20 años) y la generación del milenio (21 a 34 años).

Tras el análisis de cada una de las reflexiones entregadas, organizamos dos grupos de discusión con una selección representativa del alumnado. Añadimos así, al experimento internacional, otra metodología cualitativa para ayudarnos a interpretar las redacciones de los participantes. Como apuntan Wimmer y Dominick (1996), esta metodología puede complementar una recogida previa de resultados, como es el caso, para así orientar a los participantes a defender ante los otros su punto de vista. De esta manera se produce una interacción que en la simple redacción de la experiencia no se puede producir. Parecía interesante al tratarse de una materia – el uso de la tecnología para la comunicación- en la que es inevitable el grupo como condicionante de la actitud ante el medio. Además, esa discusión dirigida refuerza la finalidad de alfabetización digital entre los participantes, que reaccionan ante los planteamientos de sus compañeros de aula. El primer grupo de discusión estaba formado por seis personas: cuatro

mujeres y dos hombres; el segundo lo formaban cinco personas: tres mujeres y dos hombres. Se intentó que los grupos fueran representativos en cuanto al sexo y se incluyó en ambos alguna persona que no hubiera sido capaz de completar el ayuno. La duración de las sesiones fue de aproximadamente 30 minutos, se grabó en vídeo y se realizó varios meses después de la experiencia (en mayo de 2017), para intentar comprobar si el impacto se prolongaba en el tiempo.

La secuencia temporal del análisis de contenido cualitativo, por tanto, fue generar una nube de palabras, la detección de incidentes, la categorización en busca de patrones tras la saturación teórica y mediante la comparación constante hallar regularidades en el comportamiento del alumnado participante.

Finalmente, tras el análisis cualitativo, se exponen los resultados alcanzados a un grupo de participantes para contraste y explicación de los patrones hallados.

Las nubes de palabras iniciales sirven para la detección de incidentes. Para generar las nubes de palabras se utilizaron Discovertext y Wordle. En segundo lugar, se agrupan los incidentes en:

- a) Aparatos tecnológicos
- b) Actividades que se echan de menos
- c) Actividades alternativas
- d) Gestión del tiempo
- e) Emociones

Por último, hay un incidente que configura un epígrafe al que llamamos «caer en la cuenta», ya que es coherente con uno de los elementos del marco teórico propuesto, que en este caso sería la detección del medioambiente simbólico de las pantallas y sus efectos.

Finalmente, meses después, con los grupos de discusión, se profundiza en el análisis y se contrastan los resultados obtenidos, además de comprobar si hubo un efecto en el cambio de comportamiento del alumnado.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Se realizó el experimento con estudiantes de primer curso, que se sitúan en lo que se ha denominado adolescencia tardía. Sobre una población de 167 estudiantes, se recogieron 149 escritos. En relación con el género, el 29% (n= 43) eran varones y el 71% (n=106) mujeres.

El rango de edad fue de 18 a 42 años, siendo el 53% (n=80) estudiantes de 18 años, el 16% (n=24) de 19, algo más del 9% (n=14) de 20, casi el 7% (n=10) de 21 años y los demás, van de los 22 a los 24 en su mayoría, con algunos individuos aislados de mayor edad, como se puede comprobar en el gráfico.

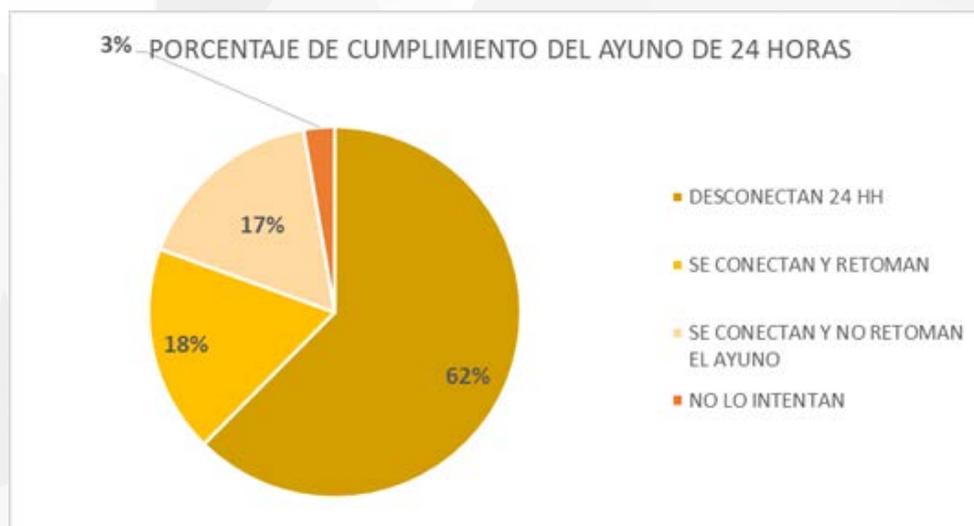
Gráfico 1. Participantes en la dieta digital 2016-2017 por año de nacimiento



Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se procedió a extraer los datos numéricos sobre grado de cumplimiento del ayuno digital, razones para abandonarlo y variables demográficas vinculadas al resultado. De las personas que no llegan a completar el ayuno de 24 horas (n=52), 40 lo hacen por usar el móvil, de las cuales 21 retoman el experimento. 16 personas deciden utilizar el ordenador, de las cuales 11 retoman el ayuno y dos personas no especifican qué aparato utilizaron para interrumpir el ayuno y no lo retoma ninguno de los dos. Las cifras son mayores que el número de participantes porque hay alumnos y alumnas que usaron varios de los aparatos. Hay tres varones y una mujer que no intentan llevar a cabo la desconexión digital, aunque envían su reflexión sobre su experiencia.

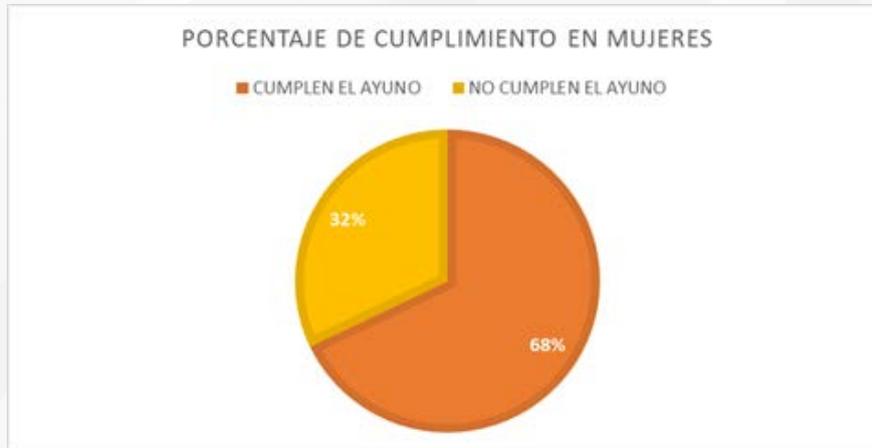
Gráfico 2. Porcentaje de cumplimiento del ayuno de 24 horas



Fuente: Elaboración propia

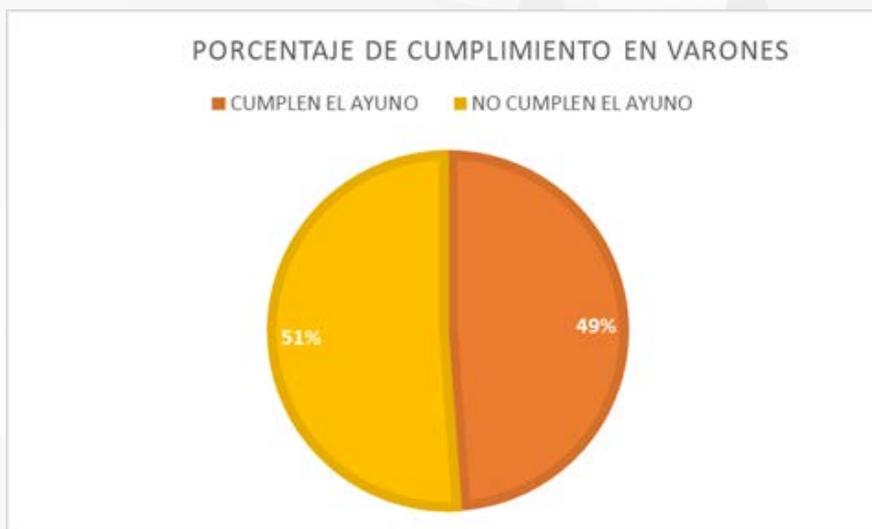
Resalta la variación diferencial por sexo, ya que las mujeres son capaces en mayor número de afrontar el reto de la desconexión como puede observarse en los gráficos posteriores (68% frente a un 49% de varones).

Gráfico 3. Porcentaje de cumplimiento en mujeres



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 4. Porcentaje de cumplimiento en los varones



Fuente: Elaboración propia

4.1. NUBES DE PALABRAS

La nube de palabras más utilizadas en las redacciones pone en evidencia que el aparato más mencionado es el móvil (también llamado teléfono o «smartphone», 138 de los participantes lo mencionan) seguido de ordenador o portátil (mencionado por 66). Solo 11 personas mencionan la tableta y ninguna la consola ni un aparato de reproducción de música. La reproducción de música está vinculada al móvil. Es muy frecuente la referencia a las personas (señaladas en rojo), bien porque las echan de menos o porque se busca su compañía para pasar el día de manera más fácil.

También es llamativo que en muchos de los escritos se describe una experiencia de paso del tiempo diferente. En primer lugar, porque el día se hace más largo o porque hay cierta desorientación temporal ya que muchos de ellos mencionan que el móvil actúa como reloj, despertador y recordatorio de tareas o compromisos (señaladas en verde). También hay evidencia de que el uso del móvil, las redes sociales y la mensajería, principalmente, están vinculadas a las horas alrededor del sueño (marcadas en lila); bien a la hora de levantarse como momento para revisarlas o bien antes de dormir.

Las aplicaciones más mencionadas son Instagram y WhatsApp (en amarillo), seguidas de Facebook.

Las actividades más mencionadas (señaladas en azul) son los mensajes, las fotos, la música, las películas y series.

Gráfico 5. Nube de las 100 palabras más utilizadas en las redacciones



Fuente: Elaboración propia

4.2. ANÁLISIS DE LAS REDACCIONES

Tras varias lecturas y con las nubes de los términos más utilizados se categorizan los patrones y rasgos comunes de las experiencias que narran los participantes. Además de los datos expuestos antes sobre el aparato que causa la interrupción del experimento o del aparato más mencionado, se analizan también las actividades que más se echan de menos, las actividades que se realizan como alternativa, la gestión del tiempo y las emociones expresadas en los textos.

4.2.1. Actividades que se echan de menos

Se agrupan las actividades en cinco categorías: comunicación interpersonal, comunicación pública, audiovisual, música y gestión del tiempo. La distinción entre comunicación interpersonal y comunicación pública se hace siguiendo los ejes que proponen O'Sullivan y Carr (2017): la personalización y la exclusividad. La comunicación exclusiva y personalizada es la interpersonal, la menor intensidad de esos rasgos (un mayor acceso, una menor personalización) corresponde con la comunicación pública. La comunicación interpersonal la hemos circunscrito a la mensajería y las llamadas de teléfono y hemos considerado pública la que se hace en las redes sociales (Instagram, Twitter, Facebook etc.).

La actividad que más se echa de menos sin conexión es la comunicación interpersonal (mencionada por 117 de los participantes) seguida de la pública, que mencionan 79 de ellos. La música es mencionada por 57 personas y la actividad audiovisual (en su mayoría, ver series y películas) la añoran 52. Coincidiendo con los resultados de una encuesta del curso anterior, la reproducción de música es una de las actividades de las que más les cuesta prescindir.

La aplicación más mencionada en la comunicación privada es WhatsApp (mencionada por 60). En la comunicación pública, 36 mencionan Instagram y 19 mencionan Facebook. Son mucho menores las menciones a Twitter y hay referencias genéricas a redes sociales, por lo que no podemos especificar de cuáles se trata.

En cuanto a la gestión del tiempo, 45 personas se refieren a las dificultades que encontraron al no poder usar el móvil ya que la inmensa mayoría no tiene ni reloj ni despertador y el móvil, además, funciona como alarma ante compromisos y citas. Aunque puede resultar anecdótico, hay una alumna que debe salir de casa y ver la hora en un panel de una farmacia porque no sabe qué hora es. Otra olvida sacar la comida del congelador para poder comer, otro no sabe el aula ni la hora de las asignaturas, etc. En general, los problemas vienen a la hora de despertarse, ya que el único despertador que conocen es la alarma del móvil.

Un aspecto que destaca es que la tecnología está muy ligada a las horas alrededor del sueño: 62 participantes mencionan expresamente la hora de despertarse o irse a dormir como el momento en que están más acostumbrados a comunicarse a través del móvil, ver series o revisar las redes sociales.

4.2.2. Actividades alternativas

La actividad que más se elige (n=84) como sustituto de la tecnología es la compañía de otras personas, sean familiares o amigos. Algunos de ellos, de hecho, se dan cuenta de que tenían algo abandonados a sus hermanos pequeños o a sus abuelos. Otras personas hablan a fondo por primera vez con sus compañeros de residencia universitaria, alguno se queda a solas con una chica y reconoce que si tuviera móvil no le hubiera pasado, ya que el encuentro a solas se debe a que se perdió de sus amigos.

En segundo lugar (n=49), el alumnado se decanta por intentar leer algún libro o el periódico en papel. Alguna alumna se mete tan intensamente en la lectura que sale a comprar la segunda parte de una novela que termina.

Dos actividades se eligieron por parte del mismo número de personas (n=44): cultivar alguna afición y estudiar. En el amplio concepto de afición hemos englobado el deporte, tocar algún instrumento, dibujar, coser, etc. Las siguientes actividades más frecuentes son ver la televisión (n=37), limpiar y ordenar (n=25) y dormir (n=25) durante más horas y/o durante el día.

4.2.3. Emociones

Antes de analizar propiamente las emociones, aunque está relacionado con ellas, nos llama la atención que en 47 de las redacciones se hacen referencias explícitas a las reacciones de los demás con respecto al ayuno digital. En algunos casos es para constatar que, al no utilizar ese

día las pantallas, se percatan de la «adicción» de los demás y reconocen que cualquier otro día son ellos mismos los que la sufren.

Esto coincide con los comentarios realizados en los grupos de discusión: ambos grupos coincidieron en comentar la preocupación por que sus hermanos menores o familiares están muy pendientes del móvil. Esto puede indicar que ante la excesiva atención hacia la tecnología somos sensibles a sus perjuicios cuando nos atañen, pero no tanto cuando los causamos, es decir «la paradoja de Internet», denominada así por Taddicken (2014).

También se quejan algunos de que les resultó más difícil realizar el ayuno de pantallas porque sus amigos o familiares no renunciaron a su uso ante ellos y eso hizo que, en ocasiones, las conversaciones giraran en torno a lo que se veía en las redes sociales o se sintieron ignorados por el grupo al estar cada uno absorto en su dispositivo.

Otros participantes, sin embargo, consiguieron que sus familias o amigos se sumaran al experimento y les resultó mucho más fácil realizarlo. Esto tiene que ver con lo mencionado anteriormente ya que, al elegir la compañía de otros como sustituto de la tecnología, en el fondo es contacto humano lo que se busca.

Un alumno que no consiguió realizar el ayuno de 24 horas hace la siguiente reflexión: «La gente que lo ha conseguido ha hecho piña para lograrlo o han pasado el día con sus familias... y eso no los hace independientes, sino todo lo contrario. Esa gente tuvo la imperiosa necesidad de aferrarse a algo para no decaer, necesitan tener la mente distraída para seguir adelante». De manera negativa observa la necesidad de compañía como una debilidad y la tecnología como su sustituto.

Relacionado con lo anterior tenemos la primera emoción más mencionada (n=40) que es la sensación de aislamiento, el miedo a estar perdiéndose algo (FoMo en sus siglas en inglés) y el preguntarse si a uno le estarán echando de menos. De esas 40 personas, 33 eran mujeres. Esta emoción se une a la experiencia de la soledad. Una de las alumnas realiza la siguiente reflexión «cuando se está solo es cuando más se mira la pantalla, para estar hablando con alguien pasando el tiempo y, sin embargo, cuando estás acompañado, en mi caso, el móvil pasa a un segundo plano en que se hace innecesario. (...) ¿realmente estamos solos en algún momento?, y obviamente no me refiero a solos físicamente, sino a uno solo que engloba algo más, ¿se ha convertido el ser humano en algo o alguien que tiene la necesidad de estar compartiendo todo lo que está haciendo en todo momento?» En el mismo sentido se expresa otra alumna: «Podría dividir este día en dos partes: en las horas que estuve sola y las que no, siendo las primeras en las que más dependencia sentí hacia mi teléfono, y las segundas en las que no me acordé de él en ningún momento».

La segunda emoción – mencionada por 39 personas- es la ansiedad. Algunos le llaman agobio, «mono», enfado (con otras palabras), angustia o nerviosismo. En varias ocasiones se indica que se ha tenido necesidad de contacto con el móvil, algunos se llevan la mano al bolsillo o incluso, uno de los alumnos, pide a un compañero que le deje tocar el suyo.

La satisfacción es la tercera emoción más frecuente (n=36) y está causada por diferentes motivos: haber sido capaz de superar el reto, encontrarse más productivo y creativo, rendir más el

tiempo o haberlo pasado mejor. Una alumna afirma: «Me siento más viva y más consciente que aquel que se cree bien informado y cada día es más ignorante de lo que le rodea».

La emoción que podríamos describir como alivio es la siguiente más mencionada (n=28) y su causa se atribuye a prescindir de la mensajería (WhatsApp) en varios casos. Algunos consiguieron dormir mejor.

Las redes sociales parece que causan tensión en algunos de ellos. Por ejemplo, una alumna cree que «resulta agobiante poder ver todo lo que los demás están haciendo en cada momento del día, ya que no puedes evitar compararte y en ocasiones sentirte que no estas aprovechando tu vida al máximo». Otra alumna decide darse de baja de Instagram en cuanto se conecta de nuevo porque se percató de que está demasiado pendiente de la imagen de los demás.

El aburrimiento es mencionado por 20 personas y está relacionado con una percepción de paso del tiempo más lento de lo habitual. Ocho personas dicen haberse sentido raras, desnudas y seis se preocuparon por sentirse desorientados o sin saber si sus amigos serían puntuales.

4.2.4. Caer en la cuenta

Casi la totalidad de los participantes (n=137) tuvieron una sensación que podríamos llamar de «caer en la cuenta», es decir, consiguieron salir del medioambiente simbólico digital para verlo desde fuera y percatarse de su existencia. Por su volumen, el espacio no nos permite reflejar todas las reflexiones, pero muchas de ellas mencionan la palabra dependencia o dependiente (n=39), enganchados o sus derivados (n=12) y obsesión (n=4).

Una alumna, por ejemplo, tomaba las siguientes determinaciones a raíz de la experiencia:

- a) «El despertador pasa a ser definitivamente el de Cadena Cien.
- b) El móvil sirve para comunicarse, no para perder el tiempo con él.
- c) Aunque salga sin el móvil de casa a dar un paseo, no tiene por qué ocurrirme nada malo.
- d) A día de hoy, mantenerse totalmente desconectado creo que es en realidad una utopía ya que, bien por los estudios o por motivos profesionales, siempre vamos a precisar trabajar con alguna herramienta electrónica. Pero debemos integrar estos artilugios en nuestra vida como lo que son, herramientas que el avance tecnológico de la sociedad nos proporciona pero que no deben para nada suplir otros métodos de relación o comunicación social».

Uno de los alumnos manifestaba su incomodidad terminando así su redacción: «Ahora me pregunto, ¿quién posee a quién?»

Reflexiones como estas se encuentran en los párrafos finales de sus textos y, al hacer un análisis de ellas, construimos una nube de las palabras que coinciden en que caen en la cuenta de su relación con la tecnología que, como vemos, es esencialmente una relación con el móvil.

Dentro de las prácticas reflexivas que pueden darse en un aula se encuentra la investigación-acción. La decisión de las docentes de partir de una experiencia situada en el medio natural de sus estudiantes convierte el experimento en un ecosistema de aprendizaje.

Otro aspecto relevante es el análisis de las emociones y gratificaciones, que permite a docentes y discentes profundizar no solo en la competencia digital, sino también en las habilidades para la vida o inteligencia emocional y sus consecuencias éticas. El conocimiento de la realidad de los estudiantes, sus estilos de vida y los patrones de conducta han provocado una mayor implicación y compromiso entre ellos.

El aparato que más se echa de menos es el móvil, muy por encima del ordenador y de la tableta.

El uso del móvil que destaca es el de eliminar o paliar la soledad, por las menciones directas de los participantes o por la alternativa que buscan para hacer su ayuno digital: la compañía.

Se puede detectar un uso ritual de las pantallas en las horas alrededor del sueño, bien sea para ver series o películas o, lo más frecuente, para consultar las redes sociales o los servicios de mensajería. Son las horas en las que más les cuesta prescindir de la tecnología. El uso ritual se relaciona con el escapismo, pasar el tiempo, la relajación y esas razones fueron aducidas por algunos participantes de los grupos de discusión. Especialmente, mencionaron la relajación tras el estudio o los exámenes, como momentos en que consideran imprescindible el uso de la tecnología.

La práctica de prescindir de las pantallas durante un tiempo ayuda a ser consciente del medioambiente simbólico digital que antes pasaba inadvertido. Las personas que se hacen conscientes del uso ritual de las pantallas –un uso más ligado al hábito inconsciente que a su uso instrumental– se cuestionan la necesidad de las herramientas tecnológicas omnipresentes y manifiestan incomodidad por la falta de libertad que perciben en sí mismas a la hora de usarlas, una libertad que se recupera al menos como intención, aunque no se manifieste en cambios de hábitos de consumo en todos los participantes.

El hecho de activar procedimientos cognitivos básicos, tales como la reflexión sobre el propio uso de los aparatos en la vida cotidiana, constituye un verdadero ejercicio de autoformación y una contribución a la educación permanente más allá del currículo oficial de las materias. Fomenta el pensamiento crítico como destreza necesaria para procesos cognitivos superiores, con particular interés ya que son estudiantes de Comunicación.

Es probable que haya una necesidad de más apoyo o continuidad en las acciones de empoderamiento para que el consumo se torne más consciente. En el futuro, seguiremos planteando este ejercicio a los y las estudiantes de primer curso y desarrollaremos actividades en torno a la vida digital de las personas que ya han pasado por la experiencia.

6. REFERENCIAS

- Bennet, L., & Iyengar, S. (2008). A New Era of Minimal Effects? The Changing Foundations of Political Communication. *Journal of Communication*, 58(4), 707–731.
- Bicen, H., & Uzunboylu, H. (2013). The Use of Social Networking Sites in Education: A Case Study of Facebook. *J. UCS*, 19(5), 658-671.
- Bringué, X., & Sádaba, C. C. (2011). *La generación interactiva en Madrid. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Colección Generaciones Interactivas. Madrid: Fundación Telefónica.
- Cabero Almenara, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*, 21(45), 5-19.
- Castells, P., y de Bofarull, I. (2002). *Enganchados a las pantallas: televisión, videojuegos, Internet y móviles*. Barcelona: Planeta
- Chaffee, S. H., & Metzger, M. J. (2001). The End of Mass Communication? *Mass Communication & Society*, 4(4), 365–379.
- Christakis, N. A., Fowler, J. H., Diéguez, A., Vidal, L., & Schmid, E. (2010). *Conectados: el sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Madrid: Taurus.
- Colás, P., González, T., & De Pablos, J. (2013). Young People and Social Networks: Motivations and Preferred Uses. *Comunicar*, 40, 15-23. doi: 10.3916/C40-2013-02-01
- Deuze, M. (2011). Media life. *Media, Culture & Society*, 1(33), 137 –148. doi:10.1177/0163443710386518
- Domingo-Moratalla, A. (2013). Educación y redes sociales. La autoridad de educar en la era digital. Madrid: Encuentro.
- Doval-Avendaño, M. y Domínguez Quintas, S. (2016) Los jóvenes españoles, habitantes de los medios: una propuesta de ayuno digital. En *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicar y desarrollo social*. Sevilla.
- Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Floderus, B., ...Wasserman, D. (2012). Prevalence of pathological Internet use among adolescents in Europe: Demographic and social factors. *Addiction*, 107(12), 2210-2222. doi:10.1111/j.1360-0443.2012.03946.x
- Fundación del Español Urgente. (14 de marzo de 2012). *Infoxicación, neologismo adecuado en español*. Recuperado el 15 de marzo de 2012, de Fundación del Español Urgente: <http://www.fundeu.es/recomendaciones-l-infoxicacion-neologismo-adecuado-en-espanol-1279.html>
- Gewerc, A., Montero, L., y Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 21(42). doi: 10.3916/C42-2014-05
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *Grounded Theory: The Discovery of Grounded Theory*. New York. Aldine.

- Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., & Chang, S. (2015). Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 26, 1-9. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.02.004
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in human behavior*, 27(2), 662-676. doi: 10.1016/j.chb.2010.11.020
- Hine, D. (2014 march, 6). *What good is information?* Retrieved from: <http://aeon.co/magazine/technology/the-problem-with-too-much-information/>
- Johnson, C. (2012). *The Information Diet: A Case for Conscious Consumption*. Sebastopol (CA): O'Reilly Media.
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and Gratifications Research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523.
- l'Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro*. Madrid: Plataforma.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Technical report and user guide: The 2010 EU Kids Online survey*. Retrieved from: <https://goo.gl/rKJXdU>
- McLuhan, M. (1977, june 27). *Interview by ABC Radio National Network. Full lecture: The medium is the message. Part 2-3.*[Video archive] Retrieved from <http://youtu.be/a11DEFm0WCw>
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Miller, J (March, 7, 2017). *College Millennial vs. Gen-Z Students (A Campus Divided)*. Retrieved from Refuel Agency <http://www.refuelagency.com/college/college-student-generations-millennial-vs-gen-z/>
- Moeller, S., Powers, E., & Roberts, J. (2012). «El mundo desconectado» y «24 horas sin medios»: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, 39(XX), 45-52.
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de internet*. Barcelona: Destino.
- Nielsen. (2015). *La guerra de las pantallas*. Nielsen. Obtenido de <http://www.nielsen.com/es/es/insights/reports/2015/screen-wars-the-battle-for-eye-space-in-a-tv-everywhere-world1.html>
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing: Paris. doi: 10.1787/9789264239555-en
- O'Sullivan, P. B. (2003). Masspersonal Communication: An Integrative Model Bridging the Mass-Interpersonal Divide. *International Communication Association's annual conference*. San Diego.
- O'Sullivan, P. B., & Carr, C. T. (2017). Masspersonal communication: A model bridging the mass-interpersonal divide. *New Media & Society*, 20 (3), 1161-1180. doi:10.1177/1461444816686104
- Playboy Magazine. (1969, March). The Playboy Interview: Marshall McLuhan a candid conversation with the high priest of popcult and metaphysician of media. *Playboy Magazine*, 53-158.

Refuel Agency & SurveyMonkey. (2015). *Millennial Teens Digital Explore*. Recuperado de <http://research.refuelagency.com/wp-content/uploads/2015/07/Millennial-Teen-Digital-Explorer.pdf>

Reig, D., & Vílchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.

Rial Boubeta, A., Golpe Ferreiro, S., Gómez Salgado, P., & Barreiro Couto, C. (2015). Variables asociadas al uso problemático de internet entre adolescentes. *Salud y drogas*, 15(1).

Royal Society for Public Health. (2017). *Status of Mind: Social media and young people's mental health*. Londres: Royal Society for Public Health. Obtenido de <https://goo.gl/tcE5KS>

Salmerón, M. A. (2015). Influencia de las TIC en la salud del adolescente. *Adolescere. Revista de Formación Continuada de La Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, III(2), 18-25.

Scanell, P. (2011). *Media and Communication*. Londres: Sage Publications.

Scheufele, B. (2015). Content Analysis, Qualitative. En W. Donsbach (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication* (Vol. III, 967-972). Malden: Blackwell Publishing.

Serrano-Puche, J. (2014). Por una dieta digital: hábitos mediáticos saludables contra la «obesidad informativa». *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 24, 1-10.

Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 24, 19-26. doi: 10.3916/C46-2016-02

Sherry, J. L., & Boyan, A. (2015). Uses and Gratifications. En W. Donsbach (Ed.), *The international encyclopedia of communication* (Vol. XI, 5239-5244). Oxford: John Wiley&Sons.

Shin, W., & Kang, H. (2016) Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet. *Computers in Human Behavior*, 54, 114-123. doi: 10.1016/j.chb.2015.07.062.

Sorokowski, P., Sorokowska, A., Oleszkiewicz, A., Frackowiak, T., Huk, A., & Pisanski, K. (2015). Selfie posting behaviors are associated with narcissism among men. *Personality and Individual Differences*, 85, 123-127. doi:10.1016/j.paid.2015.05.004

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.

Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N., Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 420-433. doi: 10.1016/j.appdev.2008.07.003.

Taddicken, M. (2014). The 'privacy paradox' in the social web: The impact of privacy concerns, individual characteristics, and the perceived social relevance on different forms of self-disclosure. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(2), 248-273. doi: 10.1111/jcc4.12052

Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Valedor do Pobo de Galicia (2011). *Informe Adolescentes e Internet en Galicia*. Recuperado de http://www.valedordopobo.gal/wp-content/uploads/2016/05/Adolescentes-e-Internet-en-Galicia.CAST_.pdf

Wallace, P. (2014). Internet addiction disorder and youth. *Science & Society*, 15(1), 12-16. doi:10.1002/embr.201338222

Weimann, G., Weiss-Blatt, N., Mengisto, G., & Oren, M. M. (2014). Reevaluating «The End of Mass Communication?». *Mass Communication and Society*, 17(6), 803-829. doi: 10.1080/15205436.2013.851700