



IS NOT
about
GENDER

MARRIAGE
IS
RYAN'S
HIT

LOVE
is
LOVE

CIVIL
UNIONS
ARE NOT
ENOUGH

LOVE
is
LOVE

LOVE

LOVE

LOVE

LOVE

“Educación sexual mediática”. Incorporando la alfabetización mediática crítica en un programa de educación sexual para educación secundaria obligatoria.

“Sexual mediatic education”. Incorporating critic media literacy into a sexual education program for compulsory secondary education.

DOI: 10.15213/REDES.N12.P194

SORAYA CALVO GONZÁLEZ

RESUMEN

Durante el año 2013 y como trabajo final de investigación dentro del Máster Oficial “Intervención e investigación socioeducativa” de la Universidad de Oviedo pusimos en marcha una investigación orientada a conocer el uso cotidiano que los y las jóvenes de entre 14 y 16 años hacían de las redes sociales para comunicarse emocional y afectivamente partiendo de un diseño de propuesta de actualización del programa de educación afectivo-sexual “Ni Ogros Ni Princesas”. Esa investigación arrojó datos que confirmaron la necesidad de desarrollar e implementar estrategias de intervención complementarias al programa desde las perspectivas de educadora y sexológica.

En línea con esos datos y con el objetivo de incorporar los resultados del estudio a la práctica docente real, se publicó en colaboración con el Instituto Asturiano de la Mujer la Unidad Didáctica “Identidades digitales” (CALVO, 2014) dentro de la colección “Materiales didácticos para la coeducación”. En ella se presentan sesiones organizadas a lo largo de los diferentes cursos de la ESO para trabajar aspectos como privacidad e intimidad, gestión de relaciones personales o emocionales, empoderamiento y uso crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), entre otros.

PALABRAS CLAVE: SEXOLOGÍA, EDUCOMUNICACIÓN, EDUCACIÓN SEXUAL, REDES SOCIALES, IDENTIDADES DIGITALES.

ABSTRACT

During the year 2013, as final research project for the official master degree “Intervention and investigation in social education” of the University of Oviedo, we got started a research orientated to understand what kind of use young people from 14 to 16 years old make of social networks, in order to communicate emotional and affectively. All of it based on a design of updating proposal for the program for sexual-affective education, “Ni Ogros ni Princesas”. This research provided information that confirmed the need to develop and apply complementary intervention strategies from education and sexology point of view. According to this information and with the aim to incorporate the results of the studies in the real teaching practice, teaching unit “Digital identities” (CALVO, 2014) got included in the collection “Teaching materials for coeducation”, in collaboration with the Asturian Women Institution. In this teaching unit, programmed sessions to work gradually, along every ESO (Secondary Obligatory Education) course are introduced, with topics like privacy and intimacy, personal or emotional relationships management, empowerment and responsible use of Information and Communication Technologies (ICT’s).

KEYWORDS: SEXOLOGY, EDUCOMMUNICATION, SEXUAL EDUCATION, SOCIAL NETWORKS, DIGITAL IDENTITIES.

1. INTRODUCCIÓN

Los resultados obtenidos durante el proceso de investigación llevado a cabo a lo largo del curso 2012-2013 en el marco del trabajo final del Máster Oficial “Intervención e investigación socioeducativa” (Universidad de Oviedo) nos aportaron información significativa que dibujó un contexto específico sobre el que plantear el diseño de una propuesta de intervención en educación sexual en forma de Unidad Didáctica orientada desde una perspectiva educadora y sin dejar de lado la sexología como marco teórico fundamental. Esta Unidad Didáctica está centrada en las relaciones establecidas en (y a partir de) los escenarios virtuales más cotidianos para los y las jóvenes, un marco que se aleja de los paisajes tradicionales y analógicos de intercambio entre personas (la calle, el aula, el “cara a cara”) y que en nuestra actualidad va a tener preponderancia a la hora de definir procesos comunicativos afectivos e íntimos.

Nuestra propuesta de intervención en el aula en el marco del programa “Ni Ogros Ni Princesas” busca profundizar en las influencias (potencialidades y dificultades) que las redes sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea tienen en las vinculaciones afectivas de chicos y chicas para, después, analizar la manera en que esas influencias modelan y re-dibujan sus interacciones emocionales. Para ello nos apoyamos en varios marcos teóricos clave que combinamos en pro de un tratamiento holístico del problema de estudio.

2. EL PROGRAMA “NI OGROS NI PRINCESAS”. CONTEXTUALIZACIÓN Y BREVE DESCRIPCIÓN

“Ni Ogros ni Princesas” (VVAA, 2007) inicio su andadura en el curso 2008-09 como “experiencia piloto” con el ambicioso objetivo de trabajar la educación sexual con el alumnado de ESO priorizando aspectos tales como la salud y el placer, el fomento de la autoestima y la autonomía, la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto a las diferentes orientaciones e identidades.

Este proyecto, promovido por la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, la Consejería de Salud y Servicios Sanitarios del Principado de Asturias, y el Instituto Asturiano de la Mujer, se presenta como una propuesta de formación articulada entre distintos agentes específicos que pone en marcha una intervención pluriestructural, con distintas dinámicas de trabajo que hacen de NONP una experiencia pionera en nuestra comunidad autónoma. Desde el curso 2008/2009 su aplicación ha sido gradual, sumándose cada año nuevos centros de manera abierta y voluntaria ya que aún se considera que el proyecto está en fase de pilotaje.

El colectivo objetivo del proyecto es el alumnado de los distintos cursos de Educación Secundaria Obligatoria, durante los cuales se establecen unas pautas de trabajo, con unos contenidos y unas actuaciones específicas.

Las acciones propuestas coordinan a los organismos implicados en la implantación del proyecto en las distintas fases de ejecución dentro del curso académico. NONP está configurado en torno a acciones básicas, temporalizadas en el calendario escolar por trimestres. Esta temporalización es completamente flexible y variable, dando autonomía y capacidad de organización a los centros:

- En el primer trimestre se trabaja la información y la sensibilización con la comunidad educativa sobre educación sexual así como la formación

específica del profesorado.

- En el segundo trimestre el profesorado prioriza su labor en el aula con el alumnado, que se completa con la realización de talleres impartidos por profesionales externos de las asociaciones y organizaciones vinculadas al proyecto.
- En el tercer trimestre se programa una actividad de refuerzo para que el alumnado realice propuestas concretas y abiertas sobre educación afectivo-sexual.
- De forma continuada, y a lo largo de todo el curso académico, se lleva a cabo un trabajo con las familias a través de sesiones para madres, padres y tutores/as.

El programa lleva varios años poniéndose en marcha con una estructura didáctica y de trabajo similar: una guía general para los centros que ha ido evolucionando con el tiempo, pero que parte de los mismos temas de trabajo básicos e iniciales; y unas dinámicas orientadas por las organizaciones colaboradoras que tampoco han sufrido variaciones importantes ni en contenido, ni en temática, ni en formato. Detectamos que el material no se ha adecuado a la situación del público objetivo, descontextualizándose ya no solo en el tiempo, sino también de las necesidades y realidades sociales de interacción, comunicación y relación.

3. JUSTIFICANDO LA NECESIDAD SEXOLÓGICA DE UNA ACTUALIZACIÓN DEL PROGRAMA

El campo en el que nos involucramos hace necesaria la presencia de una visión sexológica que dé cuenta de la convivencia de los sexos y sus diversas identidades sexuales. Cuando planteamos estrategias y programas de educación sexual con jóvenes (DE LA CRUZ, Y SÁEZ, 1994) no debemos dejar de lado una cuestión central: estamos trabajando (o pretendemos trabajar) con y para marcos y modelos relacionales entre personas que son moldeadas, por su biografía sociocultural y biológica, adquiriendo roles y bebiendo de ideas proyectadas. El sexo de los sujetos se hace y se construye, como el sujeto mismo, a través de un desarrollo y una evolución ontogenética y filogenética (AMEZÚA, 1999, HERRERA, 2011). Y en esa evolución, la comunicación y los contenidos en medios y redes tienen un papel clave en tanto que es significativa, provoca conflicto, y por tanto, cambio y transformación. La presencia de esos sexos y de sus representaciones sociales en red en las identidades digitales que se generan (CARTENSEN, 2009; SIIBACK, 2009; RENU, 2012) y de sus interacciones (BUCKINGHAM, y BRAGG, 2003) también es foco fundamental

a partir del cual se ha desarrollado esta propuesta tras un análisis profundo de estereotipos y conductas desde una perspectiva de género.

Desmarcándonos de la idea fisiológica de la sexualidad que pone el foco en genitales, coito, penetración, infecciones de transmisión genital y prevención de embarazos, la intervención promovida y propuesta pone el interés en los sexos, sus presencias y sus verbalizaciones y expresiones emocionales. Al margen de las iniciativas que priorizan una idea “sanitaria”, “prevencionista” y de “peligros” de la educación sexual, partimos de la idea de que *“en los sexos y sus relaciones se dan más valores cultivables que problemas tratables”*. (HELLIS, 1913 en CALVO *et. al.*, 2012).

Entre otros núcleos esenciales de la sexología sustantiva y la teoría del hecho sexual humano (Landarroitajauregi, 2010; Saez, 2002, Amezúa, 1999) nuestra propuesta didáctica de intervención se centra en los mecanismos de comunicación relacional, entendiendo relación como intercambio de cualquier tipo entre personas, en el que elementos como el contexto, el código o el canal van a tener mucha importancia en la forma en la que se comprende e interpreta el mensaje. La comunicación - relación que analizamos se engrana en un escenario de sociedad red, *“el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación (...) y de comunicación”* (CASTELLS, 2001).

Somos seres sexuados (SÁEZ, 2002), y como tal nos configuramos a partir de una vivencia personal denominada “biografía sexual”. Muchos factores derivados de una visión estereotipada del mundo influyen en esa biografía y nos traslada a un plano social en el que vivimos y nos relacionamos inter e intrapersonalmente. Ese plano está en continuo movimiento: las redes sociales y los programas de mensajería instantánea son productos mediáticos consumidos diariamente, y ese consumo y sus dinámicas sociales está retorciendo desde los cimientos nuestra forma de comunicarnos día a día. Los escenarios, así como las situaciones, son diferentes. Las bases de las relaciones varían, y nuestra sexualidad se *“inserta en el terreno de lo social, de lo individual y de lo colectivo”* (PREINFALK-FERNÁNDEZ, 2015).

Las formas de evidenciar esa comunicación inter e intrapersonal van desde la transmisión hasta la interiorización y la reflexión personal, y se construyen a partir de agentes de fuerza que dan información, sentencian y tienen diferentes fines con diferentes intencionalidades. No son casuales, ni objetivos, ni debidos al azar. *“El lenguaje, materia prima para la construcción del pensamiento e instrumento esencial del desarrollo intelectual, se adquiere, pues, en la comunicación, en ese constante intercambio entre las personas que hace posible ejercitarlo y de ese modo apropiárselo”* (KAPLÚN, 1998:233).

Ese lenguaje es utilizado activamente por los hombres y las mujeres (es decir, los sexos) a la hora de comunicarse afectivamente, y esa comunicación va encaminada a entenderse tanto a sí mismos/as como entre ellas y ellos, expresándose con matices (homosexual o heterosexual), desde identidades complejas, y poniendo en juego sus propias peculiaridades (diversas formas de expresión erótica). Este fenómeno, presente a lo largo de toda la vida, atiende a la pluralidad humana y variabilidad íntima y persona que conlleva la existencia de la diversidad sexual (LANDARROITAJAUREGI, 2010).

Nos entendemos a nosotros/as y a las demás personas desde un enfoque multimedia: una foto de perfil de Facebook o un estado de Whatsapp de una persona usuaria activa de tecnologías es, irremediamente, parte pública de su presencia social. La información que se aporta sobre aspectos emocionales como los estados de ánimo, los gustos, los sentimientos etc., es mayor de la que se transmitiría en un primer contacto fuera de ese espacio virtual. Elementos privados que pueden ser visualizados por un número indeterminado de usuarios/as, constituyendo esto una herramienta de poder. A su vez, el mito del amor romántico sigue imponiéndose como dominante, favoreciendo la perpetuación de mitos y estereotipos sexistas (JOINER, *et. al.*, 2012; RENAU, 2012; BERTOMEU, 2011) que impregnan nuestro imaginario colectivo.

En la transmisión de esos mitos relacionados con los cuerpos, el amor o la pareja los medios de consumo masivo (como la televisión más comercial o las revistas para adolescentes) juegan con ventaja, por su significatividad y su presencia informal y popular, respecto a otras estructuras de transmisión formales o educativas (BUCKINGHAN Y BRAGG, 2003). Internet no pasa desapercibido como agente de transmisión prioritario: hablamos de un colectivo que vive sus primeras experiencias de construcción y gestión en lo que a vinculaciones se refiere conviviendo y aprendiendo íntimamente con las tecnologías (DANEBACK Y LÖFBERG, 2011).

Si trasladamos esto al plano educativo formal, esta realidad requiere no solo una nueva manera de trabajar en el aula directamente con el alumnado para adecuarnos a sus escenarios de vida, si no también a diseñar materiales que sean coherentes con las necesidades del profesorado de educación secundaria (PREINFALK-FERNÁNDEZ, 2015), sus demandas y sus dificultades a la hora de enfrentarse con alumnado que convive y escribe sus amores, seducciones y conflictos en esquemas y lenguajes desconocidos.

Y todo ello se produce en una dinámica sociocultural llena de “*representaciones de la realidad difundidas a través de las estructuras narrativas y sistemas de construcción simbólica*” (APARICI, 2010:40). Proponemos una educación sexual con vocación de transformación social, que sea capaz de partir reformular

representaciones en torno a las vivencias y experiencias concretas, de lo sentido y percibido por los y las jóvenes del “aquí y ahora”, en pleno desarrollo sexual y evolutivo (COLÁS, GONZÁLEZ Y DE PABLOS, 2013).

Hasta el diseño de esta Unidad Didáctica el concepto de Internet y los nuevos canales de comunicación no se habían abordado desde el proyecto “Ni Ogros Ni Princesas”. Si bien es evidente que al trabajar con dinámicas abiertas podían surgir estas temáticas, que serían afrontadas posteriormente en el aula grupalmente, el enfocar desde un primer momento partes del proceso para atender a las peculiaridades que las TICs han imprimido en el día a día relacional de mujeres y hombres es una manera de asegurar que se tiene en cuenta una particularidad diferenciadora de nuestra sociedad actual y de sus nuevas parejas.

4. ¿QUÉ SON LAS IDENTIDADES DIGITALES?

En un medio cambiante y en transformación continua, las identidades dejan de ser un rasgo permanente de la persona para convertirse en circunstancias “*mutables*” (BERNETE, 2010) que son retroalimentadas, modificadas y construidas a lo largo de la vida, con continuidad y de forma no lineal. En nuestras identidades influyen vivencias, experiencias y agentes de relevancia como el contexto, la educación, la cultura, los grupos de influencia o los poderes económicos y políticos. Todos estos elementos han ido configurando tanto las identidades individuales y colectivas presentes en nuestra sociedad y que funcionan como referentes y modelos para los y las demás. Los “estereotipos” son ejemplos de estas identidades referentes que pueden estar dirigidas a mantener la estabilidad de una corriente, ideología, sistema o sociedad, entre otras.

Nuestras identidades son posibilitadoras de interacciones ya que nos permiten jugar con la imagen y con la propia idea del “yo”: la imagen que se pone en común públicamente de uno/a mismo/a varía según cuál sea el tipo de relación que buscamos y deseamos establecer con el otro o la otra (SUBRAHMANYAM, SMEHAL, Y GREENFIELD, 2006). Es decir, nuestra identidad varía no solo con el contexto, sino también dependiendo del/a interlocutor/a. Detectamos esta peculiaridad como rasgo esencial de las identidades digitales jóvenes, grandes consumidores y consumidoras de mass media, que reciben multiplicidad de mensajes, ideas e identidades referentes que más tarde formarán parte de ese juego de posicionamiento social, afectivo, y personal.

Las identidades sirven para distinguirnos en clave de “unicidad” en fun-

ción de los aspectos identitarios que entran en el juego, tanto en forma positiva (los consideramos “útiles”, les damos valor y los aceptamos) como en forma negativa (los rechazamos, los negativizamos o no los incluimos). Podemos decir, por todo ello, que la identidad es nuestra forma de posicionarnos en el mundo.

Las expresiones de las relaciones de las personas para las que hemos diseñado nuestra intervención, jóvenes que cursan educación secundaria obligatoria, dejan de ser prioritariamente analógicas (cara a cara) para ser pluri-contextuales, entrelazadas y en lenguaje “emoji”. No todos los espacios en Internet son iguales (CALVO, 2013) y, además, estos espacios están marcados poderosamente por la peculiaridad “*público-privada*” (DA SILVA, 2006) de la red. Existen cada día nuevas y diferentes plataformas digitales, y sus esquemas de interfaz, imagen y lenguaje dan lugar a un marco concreto, el lugar donde las identidades digitales interactúan, donde aparecen en relación y donde, a su vez, se construyen.

Internet y sus marcos de interacción presentan unas características específicas en formato y diseño relacionadas con la interactividad, las posibilidades “multimedia” o la inmediatez 24/7. Estas características son las que posibilitan que las identidades sean representadas de formas muy diferentes ya que tenemos más herramientas con las que construir nuestra personalidad en línea. Hablamos de “identidad digital” cuando nos referimos a cómo esa forma de posicionarnos en el mundo se representa en los espacios virtuales, en las redes sociales, en los chats, etc. Las identidades digitales son los reflejos de los distintos rasgos personales y colectivos adaptados a los mecanismos de representación que nos ofrecen Internet y las TIC.

5. LA IMPORTANCIA DE UNA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA CRÍTICA

Los agentes educativos no formales e informales son continuos y constantes. Por ello, los límites del conocimiento superan las paredes de la escuela lo que se traduce en la urgencia de insistir en crear nexos de unión entre los procesos formativos formales, no formales e informales y la atención a las vivencias en relación con los medios de comunicación (Kaplún, 1998; Castells, 2001; Fueyo en Aparici, 2003; Aparici, 2010). La multiplicidad de identidades digitales (CAMPBELL, 2005) y el posicionamiento “on line” de diferentes colectivos específicos (WOOD Y SMITH, 2005) dibujan posibilidades en torno a la figura de los espacios virtuales como contextos mediáticos emergentes (LIVINGSTONE Y HADDON, 2009).

Tras conocer varios estudios instrumentales sobre el uso de las TICs en los jóvenes y sobre las dificultades o posibilidades de su manejo cotidiano (BURÓN Y FERNÁNDEZ, 2011; ALMANSA, FONSECA Y CASTILLO, 2013), e iniciativas público-privadas tanto a nivel nacional (“Pantallas Amigasⁱⁱ” o “Protegeles.comⁱⁱⁱ”) como a nivel autonómico (“Menores en las TICⁱⁱⁱⁱ”) e internacional (ICT Coalition^v en Europa, donde colaboran empresas como Google, AVG, LG; o StaySmartOnline^v del gobierno de Australia) detectamos que las conclusiones evidenciadas así como las bases que dan sentido a los proyectos se basan en una lectura del tema que pone el foco en el planteamiento y diseño de soluciones para enfocar las líneas directrices que potencien un uso seguro y responsable de las TIC, pero no profundizan específicamente en aspectos centrados en las relaciones emocionales, afectivas o de pareja de los y las jóvenes.

Las nuevas relaciones sociales, cognitivas y simbólicas que han venido surgiendo a partir de la revolución comunicativa en estos últimos tiempos son un escenario de posibilidades (CUERVO Y MEDRANO, 2014:129). Con esa inspiración y partiendo del concepto de educomunicación para el cambio social como *el proceso dialógico por el cual las gentes deciden quiénes son, cuáles son sus aspiraciones, qué es lo que necesitan y como pueden administrar colectivamente para alcanzar sus metas y mejorar sus vidas* (GRAY-FELDER Y DEANE, 1999 en BARRANQUERO, 2007:117), entendemos que la alfabetización mediática no se trata en exclusiva de saber gestionar técnicamente las redes sociales ni las aplicaciones de mensajería instantánea de moda, sino en reflexionar cómo esos medios tecnológicos y de comunicación así como los mensajes que se desprenden de su uso y presencia van a ser relevantes para la vida diaria, van a acompañarnos en el crecimiento personal, y van a ser objeto de aprendizaje, conocimiento y crítica.

Hablamos de mensajes que se desprenden de los medios como aquellos que van a permitir generar interacciones, identidades e incluso ideologías (CAMPBELL, 2005). Los mensajes son constantes, continuos y forman parte de la construcción de las relaciones emocionales que se establecen con un marco tecnológico. Si bien existen tantos mensajes como personas, podemos detectar tendencias globales de significantes convenientemente paralelos a los conceptos de estereotipos que comentamos en epígrafes anteriores.

Desde la educomunicación para el cambio podemos diferenciar entre mensajes perpetuadores o de mantenimiento, y aquellos que incorporan por su naturaleza una característica ya sea divulgadora o de movilización y concienciación. Esas tendencias globales de significantes tienden a perpetuar un sistema (QUIN EN APARICI, 2010), un método, un tipo de modelo relacional no siempre construido desde el equilibrio y la autoestima personal. Mismas

ideas de las relaciones entre los sexos en nuevos espacios supuestamente más horizontales, más participativos, más plurales. Reformular esos mensajes y posibilitar su crítica a partir de una intervención educativa requiere desmontar los supuestos axiomas mediáticos existentes y favorecer el ejercicio un uso instrumental y activo de los medios. *“Todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor”* (PASQUALI, 1963 en BARRAQUERO, 2007:117)

Ese eje central de crítica y participación tiene su base teórica en la educación iberoamericana. Para Kaplún, una comunicación social y democrática debe estar al servicio de un proceso educativo de transformación que implique en su producción a toda la sociedad o, en su defecto, a un grupo (en este caso, los y las jóvenes) que la representa y *“que reclama también su derecho a la participación. Y, por tanto, a la comunicación”* (KAPLÚN, 1998:63).

Y ese grupo referente y representativo diversifica su experiencia digital en formatos comunicativos diferentes que requieren de lenguajes comunicativos diferentes. La actualización del programa va encaminada a adecuar sus dinámicas, objetivos y contenidos a la situación real de ese grupo referente. *“La cultura dominante tiene su código; pero el pueblo ha creado y plasmado también el suyo propio.”* (KAPLÚN, 1998:221).

El objetivo final de nuestra propuesta de intervención en las aulas, entendiendo como propuesta tanto las sesiones para el alumnado como las indicaciones para el profesorado y todo el marco teórico que sostiene el desarrollo de la Unidad Didáctica, es la generación de conocimiento a partir de estrategias circulares y horizontales de conexión y voz plural. Al considerar que aprender no consiste en escuchar y reproducir, si no en hablar y discutir, la metodología desplegada está asentada en intercambio y puesta en común, en la reciprocidad y el conflicto que se deriva del consensuar. Y ese consensuar implica descubrir, darse cuenta, llevar la contraria, inventar, imaginar y reformular. Y hacer esto en soledad es complicado, “exige el intercambio (...) requiere interlocutores” (KAPLÚN, 1998:213).

Muchas de las sesiones de nuestra Unidad Didáctica están inspiradas en la idea de que el alumnado se convierta en investigador/a a partir de un “tema generador” (Freire, 1968) que, en este caso, es la relación entre las TICs y la sexualidad. Esta estrategia va de dentro (del alumnado participante) hacia fuera (sus iguales, la sociedad, el mundo), ellos y ellas se convierten en creadores/as y traductores/as de sus ideas para expresarlas al mundo. Y esa traducción (“descodificación” – “codificación” para Freire) significa que para “captarlos y entendernos (los contenidos) es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referidas a ellos” (FREIRE, 1968:91)

Dándoles voz, pasando de objetos dominados (recepción) a sujetos dominantes (emisión), los y las jóvenes que participan en esta iniciativa reformulan su identidad en un sentido amplio, adentrándose en su vivencia personal. “Investigar el tema gene-

rador es investigar el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis.” (FREIRE, 1969:89). Así, son ellos y ellas los y las que hablan, comunican y dibujan con sus voces.

No podríamos conseguir estos objetivos sin una “*apropiación tecno-social*” (Barbas, 2011:8) que oriente nuestros esfuerzos didácticos hasta la superación del uso mecánico de las TIC y el objetivo “instrumental” de otros programas vinculados en exclusiva a la temática de las tecnologías por un lado, o a la de la educación sexual por el otro. Solo podemos conseguir un entramado de educación sexual mediática reformulando ambas corrientes y abriendo un espacio para la acción educomunicativa social que haga visibles a las tecnologías cotidianas “*como potenciadoras de nuestra condición dialógica, creativa y colaborativa*” (BARBAS, 2011:8)

Finalmente, el aprendizaje que con esta actuación se pretende generar es multicompetencial y significativo. Significativo pues esa condición se deriva del proceso seguido (debate, conflicto, esbozos individuales y grupales a partir de la propia experiencia, etc.), y multicompetencial pues en ese mismo proceso se tienen en cuenta las competencias mínimas que debe asumir toda alfabetización digital (APARICI 2010), además de otras habilidades relacionadas con el resto de competencias básicas (AREA Y RIBEIRO, 2012).

Conjugar una alfabetización mediática crítica basada en la educomunicación transformadora y para el cambio, con componentes dialógicos y de participación, que busca generar aprendizaje para crear con los medios a partir de un aprendizaje crítico de lo que los propios medios producen no es en sí mismo un aprendizaje técnico, ni un aprendizaje lingüístico, ni siquiera un refuerzo de la competencia digital ya que es todo ello a la vez: Roto, encajado, como un puzzle, con una nueva dimensión: destruir límites de la posición individual propia y las identidades sexuales ante los demás, sirviéndose para ello de las tecnologías que tenemos a nuestro alcance.

6. INVESTIGACIÓN PREVIA: MUESTRA, ENFOQUE METODOLÓGICO Y TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN Y RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La investigación previa que da forma a la propuesta didáctica que se presenta en este artículo (CALVO, 2013) fue llevada a cabo durante el curso académico 2012-2013 gracias a la participación de alumnado de 36 grupos diferentes de 4º de la E.S.O de 11 centros adheridos al programa “Ni Ogros Ni Princesas” del Principado de Asturias. En términos numéricos, ha participado en la investigación una muestra total de 72 alumnas y alumnos (36

chicas y 36 chicos)

La investigación se articuló en colaboración con el Consejo de la Juventud del Principado de Asturias, que es el organismo encargado de impartir los talleres externos del último curso de la E.S.O en todos los IES vinculados al proyecto. Los talleres de 4º de la E.S.O se desarrollan en torno al concepto de “formación entre iguales”, metodología que consiste en la selección por parte de cada centro educativa de una pareja de “líderes” por cada aula de trabajo del nivel correspondiente. Estos “líderes” son chicos y chicas elegidos en las aulas tanto por sus propios compañeros como por parte de los profesores, por consenso y de manera completamente voluntaria. Estas parejas de líderes, formadas por un chico y una chica, se unen para recibir una formación que, después, impartirán a sus compañeros y compañeras de clase. El grupo de líderes es formado por un grupo de profesionales, que reciben el nombre de “Mediadores/as”. Los/as mediadores/as son miembros del grupo de salud del Consejo de la Juventud del Principado de Asturias que proceden del ámbito asociativo y social, y que han recibido una formación específica en educación sexual. Por tanto, cada aula de 4º de la E.S.O será representada en esta investigación por un alumno y una alumna, que posteriormente actuarán como amplificadores del trabajo realizado.

Para acceder a los datos de investigación se pusieron en marcha una serie de estrategias que parten de la actualización de los contenidos y que derivan en la aplicación de nuevas técnicas de obtención de información dirigidas a establecer un análisis cualitativo. Este trabajo se define, por tanto, como una investigación principalmente cualitativa que busca mejorar nuestra comprensión del fenómeno estudiado. Se elige el paradigma cualitativo pues pensamos que es la forma más adecuada de tratar el tema de estudio debido a su naturaleza continua y cambiante, y porque consideramos que la información que nos va a reportar es fundamental para dar una visión del proceso atendiendo a factores plurales: desde el entorno y la influencia del espacio formal (institutos) e informal (vivencias individuales, biografías personales, etc.) hasta la emocionalidad de los y las participantes.

El modelo de investigación elegido se inscribe en varias corrientes de investigación: la “etnografía virtual” y la “microetnografía”, con distintas peculiaridades que se comentarán a lo largo de este mismo apartado. La investigación atiende a diferentes tecnologías, diferentes usos y diferentes representaciones de las mismas. Por ello, la idea de etnografía virtual se acerca a la pretensión inicial del estudio no solo por su contexto de actuación (internet), sino también por la manera en que se entiende ese contexto como generador de mensajes, interacciones y construcciones personales. Para Hine

(2004:13), “*una etnografía de Internet puede observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de una tecnología.*”

Esta investigación parte de la idea de que los espacios, en nuestra sociedad de la información, están en constante evolución, tanto que es difícil entenderlos en clave conceptual tradicional. Esta idea de etnografía no atiende directamente a un espacio físico, sino más bien a un espacio como instancia de flujos, de movimientos, interacciones, influencias y relaciones, en donde se evidencie una desestructuración del espacio y el tiempo (Hine, 2004).

Al estudiar artefactos tecnológicos, de comunicación e información, nos situamos en un plano cambiante, por definición. La etnografía que se plantea, por tanto, no solo conlleva una inclusión en un campo palpable (el lugar donde se lleva a cabo la clase, el aula), sino también un recorrido profundo por las relaciones que se derivan de la participación de esa aula en la sociedad tecnológica, con foco en las vidas cotidianas de los y las estudiantes. Por su casuística “virtual”, el contexto de la investigación variará en función del momento de la misma, siendo imprescindible contar con un subcontexto más líquido (el de las redes sociales, smartphones, etc.), y un supracontexto más estable (la estructura educativa, que aglutina espacios físicos y virtuales en torno a la idea de docencia, extra-supra escolaridad y relaciones académicas/personales).

Otra de las peculiaridades de esta adaptación del modelo etnográfico al caso concreto de investigación es que estamos ante un fenómeno biográfico, en el que se implican influencias diversas, las cuales son difíciles de acotar a priori. Esa construcción personal “a lo largo de la vida” se atiende durante un periodo concreto (y limitado) del tiempo, en el cual se recopila información de cada experiencia personal de modo que se pueda referenciar, con datos palpables y analizables, la vida personal y relacional de los y las implicados/as. Para solventar esta dificultad se han aprovechado otras estrategias cualitativas de obtención de información (cuestionario, dinámicas, etc.) que apoyan a la etnografía virtual e intentan establecer un “punto de partida” para conocer aspectos relativos a la identidad digital (pasado y presente) de los y las estudiantes. Esa identidad digital se utiliza en forma de dinámica de trabajo, pero también como elemento a ser estudiado como parte de la investigación.

Las limitaciones temporales (se interviene muy puntualmente en el aula, en muchos centros al mismo tiempo) y las derivadas de la estructura formal del proyecto (la intervención se hace de manera externa, no se trabaja con todo el grupo, solo con una muestra de cada centro, etc.) han dificultado el despliegue de una etnografía “completa” y al uso, por lo que a pesar de haber-

nos inspirado en un primer momento en este modelo para involucrarnos en el estudio, hemos gestionado un modelo propio a partir de las posibilidades temporales, contextuales, de técnicas, etc., que disponíamos.

En resumen, esta investigación parte de un modelo emergente en la que los métodos van configurándose y a reformularse a medida que el estudio se desarrolla, siguiendo una tendencia clara de investigación emergente (GUBA Y LINCOLN, 1994). Así mismo, la investigación cuenta con un enfoque metodológico eminentemente cualitativo, aunque utilizando técnicas que conjugan enfoques cuantitativos y cualitativos siguiendo la teoría de la triangulación de Denzinger (CALLEJO Y VIEDMA, 2006:64), que opta por utilizar varios métodos en la investigación del mismo fenómeno, con la intención de equilibrar los sesgos de cada método. Creemos que es importante poner en marcha más de una estrategia de recogida de información para dar más coherencia a los datos y aportar diferentes visiones de una misma realidad.

Para intervenir en el campo y recopilar los datos necesarios se desplegaron las siguientes técnicas de intervención y recogida de información.

Observación Participante. Presencia de la observadora externa en el aula.

Muchos de los aspectos estudiables que atienden a los objetivos de investigación no son directamente expresables por los protagonistas de la situación, pues lo valorado de esos aspectos es precisamente su interpretación por la investigadora, en base a teorías y conceptos externos. Sin embargo, es importante tener feedback con ellos (los y las protagonistas) para minimizar sesgos y consideraciones no centradas. La investigación asume perspectiva ETIC de partida considerando la perspectiva EMIC en tanto que la investigación se conjuga, por esto y por todo lo anteriormente explicado, como observación participante.

A partir de la intervención propuesta como actualización del proyecto, se enfatizó el rol “participante” de la observadora durante las intervenciones en el aula por parte de los mediadores y las mediadoras institucionales (Consejo de la Juventud del Principado de Asturias) encargados/as de llevar a cabo las intervenciones. Las sesiones fueron grabadas en audio para su análisis posterior. Hubo algún centro en los que existieron dificultades.

DINÁMICAS DE AULA: DEBATES Y TRABAJO PERSONAL SOBRE TEMÁTICAS ESPECÍFICAS.

Para llevar a cabo esta investigación se propuso la actualización inicial de una serie de dinámicas diseñadas como estrategias de trabajo dentro del pro-

grama “Ni Ogros Ni Princesas”, que, a su vez, servirían como herramientas de recogida de información:

- **Diseño de identidades digitales: “mi perfil en las redes sociales”:** Tras un breve repaso de las partes que forman una biografía de Facebook / un perfil de Tuenti, se entregará una hoja de perfil en blanco a cada persona y se dejan aproximadamente 20 minutos para que sea rellenada siguiendo las siguientes indicaciones: “Imagínate que vas a crear “tu perfil perfecto”. Utiliza esta hoja para crear un perfil que tenga como finalidad principal mostrar aquellos aspectos que crees que son más importantes sobre ti, y que te describen mejor. No es obligatorio poner datos personales”. Para ello podían diseñar dibujos, textos, emoticonos, “vinculaciones” con otras personas, interacciones simuladas, etc. El alumnado trabaja con los perfiles del resto de compañeros y posteriormente se abre un debate grupal orientado.
- **Dinámica para trabajar los conceptos “redes sociales e identidad digital”:** Lluvia de ideas a partir de las ideas previas que el alumnado tiene sobre diferentes conceptos relativos al uso privado e íntimo de las TICs en general,
- **Dinámica para trabajar los conceptos pareja y vida erótica: debate sobre la influencia de las TICs en las relaciones de pareja a partir del vídeo “Doble Check”:** Visionado en el aula de un vídeo que narra una situación concreta de pareja relacionada con los celos, la confianza y el control a través de las TICs. En concreto, este vídeo muestra una discusión por el uso del Whatsapp, en el que se manejan mitos y estereotipos socialmente conocidos, y que están presentes en el ideario colectivo de los jóvenes de nuestros días. Tras ver el vídeo con el grupo, se abre un momento de debate grupal orientado. Se graba en audio el debate.

CUESTIONARIO FINAL

Como “recogida de datos final” (y siguiendo la estrategia organizativa y de toma de datos cotidiana en el marco del proyecto “Ni Ogros Ni Princesas”) y con el fin de recoger informaciones concretas y objetivas acerca de la satisfacción y opinión de los y las estudiantes sobre lo trabajado en las sesiones, se pasa a los/as participantes un cuestionario sencillo con preguntas abiertas y cerradas (de una sola opción y de opción múltiple). El cuestionario es una actualización del cuestionario que se lleva pasando desde el inicio de

la implantación del proyecto en los I.E.S asturianos, buscando respetar la coherencia del mismo sin dejar de lado los nuevos contenidos tratados tras la nueva propuesta implantada. El análisis y trabajo posteriores derivado de los datos recogidos a través del cuestionario facilitaron su integración como parte de una investigación cualitativa interpretativa.

7. CONCLUSIONES ACERCA DE LAS IDENTIDADES Y LAS NARRATIVAS DIGITALES

Las conclusiones que podemos desprender del estudio de las narrativas digitales (CALVO, 2014b) tienen mucho que ver con las conclusiones en relación con las identidades digitales, ya que entendemos (y así lo comprobamos en la muestra estudiada) las narrativas como productos del juego de interacción entre identidades, en el que ambas se retroalimentan y unas dependen de las otras.

Existen ciertas diferencias palpables entre cómo ellos y ellas presentan en papel sus identidades digitales, y cómo hablan sobre sus identidades en red. Es decir, detectamos que existen ciertas incoherencias entre lo que hacen y lo que dicen que hacen: por sus expresiones verbalizadas parecen entender de un modo más crítico las redes que lo que, después, evidencian en sus “yoes” digitales.

La concepción de privacidad en línea que ellos y ellas poseen tiene mucha importancia para entender esas incoherencias. Cuando hablan, en las dinámicas de aula de los datos personales que comparten en la red parece que tienen el total control sobre ellos y son conscientes de las dificultades que conlleva volcar en estos entornos cuestiones personales. Sin embargo, en muchas identidades en papel podemos ver como no hay un control evidente de privacidad a la hora de tratar en sus perfiles aspectos sensibles. Tras comentar y preguntar abiertamente a ellos y a ellas si conocían las posibilidades de privacidad que ofrecían las redes, la respuesta mayoritaria era “no”. Además, tampoco eran capaces de explicar cómo tenían configurados sus perfiles. Es decir, hay un desconocimiento general de las estrategias de privacidad en las redes sociales, lo que hace que exista una brecha entre lo que ellos creen que comparten en Internet y lo que comparten en realidad. Su voluntad difiere de su actuación.

En cuanto a las narrativas detectadas tras el análisis tanto de las identidades en papel como de los debates en el aula, no observamos una variación significativa en el nivel de evidencia de las narrativas dependiendo si éstas

son Públicas, Semipúblicas o Privadas. Tampoco detectamos esa variación en la temática de los contenidos que se comparten, que en todos casos es personal. En el plano experiencial de la muestra solamente detectamos dos niveles reales de gestión de las narrativas:

- **Narrativas Públicas:** El contenido que comparten en sus perfiles con todos sus contactos, ya que no hacen grupos, ni tienen diferentes niveles de privacidad dentro del listado global. El contenido llega a todas las personas en su red de contactos excepto a aquellas personas que han previamente bloqueado. En varias ocasiones no distinguen si tienen por defecto el perfil configurado para que lo pueda ver todo Internet, o para que solamente lo puedan ver los contactos que previamente han aceptado, por lo que debemos tener en cuenta esta peculiaridad.
- **Narrativas Privadas:** Las que generan en sus mensajes privados y en sus conversaciones individuales/grupales.

Además, también percibimos que estas incoherencias detectadas pueden derivar de la diferencia de formatos desde los que se aborda el mismo tema: hablando en grupo y escribiendo individualmente. En la interacción individual por escrito al alumnado le cuesta más expresar sus ideas, o lo hace de una forma más simple y superficial. Sin embargo, cuando existe el apoyo del grupo, y el diálogo de hace de manera horizontal, entendiendo al grupo como una voz global y compartida, estas ideas se expresan con más riqueza y más fundamento. Esto es muy apreciable en los debates surgidos de las dinámicas de aula, pues en estos intercambios es el grupo (en ocasiones con un/a líder, en ocasiones no) el que lanza el mensaje, y no las personas de manera individual. Estos debates han servido para enriquecer mucho el contenido expresado en forma de identidades digitales en papel, y para acercarnos un poco más a la realidad digital de ellos y de ellas.

Las identidades digitales y las narrativas que en ellas se despliegan son eminentemente visuales. Si bien se comparten contenidos de muchos tipos diferentes, la sensación general que se puede obtener del análisis global de las identidades generadas y verbalizadas es su tendencia a la comunicación y representación en forma de imagen. Esto llama la atención más aún si tenemos en cuenta que muchas de esas identidades se suceden en plataformas fundamentalmente textuales como *Twitter*. Las imágenes que se utilizan para reafirmar la identidad en red y para hablar con los otros y las otras dan cuenta de la presencia física de la persona (fotografías), echando en falta componentes más simbólicos o representaciones más creativas de la idea de “yo”.

Nos llama la atención la tendencia global a lanzar mensajes “secretos” en forma de canciones, frases o textos. Si bien podemos justificar con los datos obtenidos que la mayoría de los contenidos que se comparten a través de Internet son explícitos y poco simbólicos, no podemos dejar de lado como lo más íntimo tiene cabida en estas plataformas y en este colectivo también de una forma más indirecta. Estas formas indirectas esconden juegos de seducción con una comunicación unidireccional que en muchos casos dificulta el intercambio real de intenciones y, por tanto, la construcción de relaciones emocionales en red.

Esos contenidos que conforman identidades y narrativas buscan reforzar los aspectos positivos que ellos y ellas detectan en sí mismos/as, vinculando esas identidades de manera directa con la vivencia analógica. Los datos utilizados en las identidades digitales son reales y seleccionados en función de una imagen ideal que quieren proyectar hacia el mundo y, específicamente, hacia los y las demás.

A pesar de que lo significativo de estas identidades es su coherencia con el plano analógico de la persona, existe cierto componente de “ilusión” en forma de intenciones y deseos explicitados que tienen que ver con el futuro próximo de ellos y de ellas. En las identidades que hemos estudiado el plano de la fantasía pura no aparece presente, o si aparece se detecta claramente que se hace, también, desde un punto de vista no real, más relacionado con un plano de idealización, onírico, artístico, etc.

Las identidades digitales van supeditadas a la vivencia social y relacional. Aparecen en interacción entre ellas por medio de las narrativas digitales públicas, y suelen conectar unas con otras estando vinculadas a gustos, aficiones o eventos en común. Además, se da mucha importancia al reflejo del grupo en las identidades por medio de fotografías grupales, o de pareja. Podemos decir que las identidades digitales atienden al gran grupo de iguales como punto de partida, centrándose en el pequeño grupo de amistades/pareja como elemento configurador y nuclear a partir del que toman forma y se construyen. En directa relación con esta idea, las identidades digitales de los demás se legitiman en base al encuentro real de la otra persona: ellos y ellas solo se fían de las identidades de aquellos y aquellas que conocen en persona, aunque parten de la base de que no siempre se dice toda la verdad.

Lo que sucede en la presencia e interacción de identidades digitales repercute en la vivencia analógica. Así mismo, lo que se muestra en esas identidades y lo que se comparte a través de la narrativa, aun siendo algo construido por la propia persona en función de sus intereses y sus aspiraciones, acaba por convertirse en una realidad “1.0” que va a influir en el resto de

planos experienciales de la persona, Lo que se muestra y lo que se comunica tiene influencia sobre el día a día personal, social, académico, etc., pues este colectivo “*busca en las redes sociales el contacto personal y la construcción de su ser social*” (BERNAL Y ANGULO, 2013:29)

8. RESULTADO FINAL: UNIDAD DIDÁCTICA “IDENTIDADES DIGITALES”

8.1 ASPECTOS DEFINITORIOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Las redes sociales son un espacio de divulgación personal en el que expresamos las maneras en las que dibujamos nuestra propia visión del mundo, reflejando (consciente e inconscientemente) personalidades, ideologías y reflejos de experiencias que van cambiando a medida que cada cual recorre, avanza y crece (UNICEF, 2013). Y en ese recorrido también nos comunicamos afectiva, simbólica e íntimamente, compartiendo nuestra vida cotidiana y buscando vinculaciones y relaciones con los y las demás. Además, las redes también se convierten en un lugar de consulta y búsqueda de apoyos, especialmente cuando las dificultades tienen algo que ver con cuestiones relacionadas con la esfera íntima: dificultades eróticas, amorosas, sentimentales, de pareja, autoestima, etc. (DANEBACK Y LÖFBERG, 2011).

El tipo de comunicación digital que trabajamos en el cuerpo de esta Unidad Didáctica es la construida entre personas con intereses afectivos, emocionales y/o sexuales, es decir, las relaciones a partir de las expresiones que describen una forma de ver la vida desde un prisma individual (o de conjunto, atendiendo a la influencia de los grupos de iguales), así como una manera de representarse en la red eminentemente personal (CALVO, 2013).

En la red podemos comunicarnos tanto a nivel público como a nivel privado, aunque no siempre se nos explicita con la suficiente claridad esa posibilidad. Cuando trabajamos con aspectos tan íntimos de la vida como las relaciones entre sexos debemos atender a la necesidad de ofrecer claves y estrategias para una correcta gestión de la privacidad que les permita utilizar de manera segura y positiva las redes. Sin embargo, esas estrategias de gestión no pueden quedarse solamente en lo técnico, pues los componentes actitudinales y emocionales son algunos de los que van a guiar la conducta, así como la propia forma de entender la vivencia personal y las relaciones establecidas (SUBRAHMANYAM Y GREENFIELD, 2008).

Estas son algunas de las consideraciones generales que hemos tenido en cuenta a la hora de diseñar el esquema de intervención con el alumnado:

- Cuestiones acerca de lo compartido a través de Internet:
 - Publicar solo aquella información que no importa que sea vista por otras personas.
 - Prestar atención a los datos personales propios y ajenos (p.e: gente cercana, amistades, familia).
 - Presencia continuada en el tiempo de los contenidos que se comparten. “Derecho al olvido”. Reflexionar antes de compartir imágenes, información, datos confidenciales, etc.
 - Control de los datos de acceso y contraseñas personales
- Uso de las herramientas de privacidad de las plataformas de uso cotidiano:
 - Especificaciones por redes sociales y aplicaciones más utilizadas: Facebook, Twitter, Tuenti, Instagram, Whatsapp, etc...
 - Reflexión sobre el tiempo dedicado al uso, gestión y conocimiento.
- Presencia activa en Internet. Identidad Digital.
 - Conocer la información que hay acerca de cada uno y cada una en la red, como se visibiliza, qué significa, cómo se gestiona, dónde está, para qué sirve, etc.
 - Detectar los espacios de presencia mayoritaria en la red, sus peculiaridades y las tendencias de uso.
- Respeto al resto de usuarios y usuarias y convivencia en la red:
 - Profundizar sobre las mentiras, suplantaciones de identidad, acoso, etc.
 - Reforzar valores como el respeto, el cuidado, la responsabilidad, o los buenos tratos.
 - Asumir las actuaciones y las consecuencias de las mismas.
 - Trabajar sobre el concepto de buenos tratos en las relaciones emocionales: control, celos, “stalkear”, etc.

8.2 ESQUEMA DE DISTRIBUCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

8.2.1 CURSO: 1º E.S.O

- Contenidos a trabajar durante el curso:
 - ¿Qué conocemos de Internet? Repaso por los conceptos básicos y las

herramientas de comunicación más utilizada.

- ¿Quiénes somos en Internet? Concepto y construcción de las identidades digitales y personales.
- Nociones básicas sobre privacidad en Internet.

SESIÓN 1: ¿Qué conozco de Internet?

- Objetivos:
 - Detectar las nociones que el alumnado tiene sobre Internet y las herramientas de comunicación online.
 - Aprender aspectos esenciales relacionados con la identidad digital y la representación de la misma en la red.
 - Posicionarse en la sociedad red como seres tecnológicamente activos.
 - Diferenciar los usos que los chicos y las chicas hacen de las herramientas TIC en sus relaciones interpersonales.

SESIÓN 2: ¡Cuidado con mis datos!

- Objetivos:
 - Conocer simbólicamente cómo funciona el flujo de información a través de Internet.
 - Detectar características relevantes y definitorias de la información compartida a través de internet: falta de control, posibilidad de ser manipulada, viralidad, etc.
 - Tomar conciencia de la importancia de hacer un uso coherente y responsable de Internet.

8.2.2. CURSO: 2º E.S.O

- Contenidos a trabajar durante el curso:
 - ¿Quiénes somos en Internet? Construcción de las identidades digitales y personales (II).
 - ¿Para qué quiero las TICs en mi vida personal? Recursos y usos positivos de las tecnologías.
 - Nociones básicas sobre privacidad en Internet (II).

SESIÓN 1: Nuestro manifiesto de uso de redes sociales.

- Objetivos:
 - Conocer al grupo y favorecer una actitud de debate.

- Detectar los conocimientos que los y las jóvenes tienen acerca de los nuevos espacios y herramientas de interacción en red.
- Generar conocimiento en base a las experiencias del grupo y crear un manifiesto de aula de buenas prácticas.
- Iniciar bases del conocimiento, comunicación e intercambio “online” en clave sexológica.
- Analizar la importancia del uso de un lenguaje inclusivo en las redes.

SESIÓN 2: Chateando con personas desconocidas.

- Objetivos:
 - Conocer el funcionamiento básico de un chat.
 - Analizar cómo enfrentarse a una dinámica de comunicación online que permita la generación de narrativas digitales a analizar posteriormente por el propio grupo.
 - Comprender y entender normas básicas de gestión de las relaciones con personas desconocidas a través de Internet.

8.2.3 CURSO: 3º E.S.O

- Contenidos a trabajar durante el curso:
 - Redes sociales e identidad digital: Mi perfil y mis relaciones en la red
 - Amor, atracción y amistad en la era Tuenti/Whatsapp: Influencia de las nuevas herramientas de comunicación y gestión positiva de sus potencialidades y dificultades.
 - Lo que digo y cómo lo digo: narrativas digitales de vida
 - Nociones avanzadas sobre privacidad en Internet.

SESIÓN 1: ¿Quién es quién?

- Objetivos:
 - Profundizar sobre las realidades que se esconden detrás de las redes sociales y capacitarse para la gestión de los posibles conflictos que pueden derivarse de ellas.
 - Aprender a valorar las emociones de las demás personas desde la empatía y el respeto a los sentimientos de amor y amistad.
 - Involucrarse en las dinámicas de relación que se establecen a partir de las redes.

SESIÓN 2: Whatsapp, amistad y pareja

- Objetivos:
 - Reflexionar sobre cómo afectan las nuevas tecnologías en la forma de relacionarnos socialmente y en pareja.
 - Analizar y comprender diferentes posturas sobre temas como los celos, la confianza y el control de la pareja.
 - Aprender a desenvolvernos en nuevos entornos de relación digital: redes sociales, chats, foros...
 - Empatizar con nuestros/as iguales para ser capaces de generar espacios positivos y constructivos.

8.2.4 CURSO: 4º E.S.O

- Contenidos a trabajar durante el curso:
 - Redes sociales e identidad digital: Mi perfil y mis relaciones en la red (II)
 - Amor, atracción y amistad en la era Tuenti/Whatsapp: Influencia de las nuevas herramientas de comunicación y gestión positiva de sus potencialidades y dificultades. (II)
 - Lo que muestro y cómo lo muestro: narrativas digitales de vida en formato imagen
 - Estrategias comunicativas 2.0 para las relaciones afectivas.

SESIÓN 1. Gestionando privacidad en mi identidad digital.

- Objetivos:
 - Reflexionar sobre uno/a mismo/a, sobre qué mostramos y qué no mostramos en nuestros perfiles de las redes sociales (Tuenti, Facebook y Twitter)
 - Aprender a gestionar correctamente nuestra privacidad e intimidad en Internet.
 - Conocer nuevos entornos de relación digital: redes sociales, chats, foros, etc.
 - Aprender a aprovechar en clave positiva las capacidades comunicativas que nos ofrecen las TIC.

SESIÓN 2: Casos prácticos, ¡Please, HELP!

- Objetivos:
 - Favorecer una postura crítica ante las situaciones conflictivas que se

derivan del uso de las redes y asumir un papel responsable en la participación en las mismas.

- Tomar conciencia de la importancia de la imagen personal y utilizar estrategias de gestión de la misma en clave positiva.
- Conocer potencialidades y dificultades derivadas de la presencia pública en las redes.
- Discriminar y justificar argumentadamente soluciones ante un problema concreto.

8.3 MARCO INSTITUCIONAL Y PUBLICACIÓN FINAL DEL MATERIAL.

La publicación se diseñó y desarrolló en colaboración con el Instituto Asturiano de la Mujer, las Consejerías de Sanidad y Educación, y el Consejo de la Juventud del Principado de Asturias (CMPA). Así mismo varias asociaciones y centros educativos asturianos fueron consultadas para el diseño del material con la finalidad de garantizar que todos los agentes educadores implicados en “Ni Ogros Ni Princesas” pudieran hacer llegar sus aportaciones y puntos de vista a partir de una lectura reflexiva de la propuesta inicial.

La Unidad Didáctica se incorporó a la colección “Materiales Didácticos para la Coeducación: *Construyendo contigo la igualdad*” que está formada, en la actualidad, por 15 guías. Estas guías tienen la finalidad de invitar al análisis y la reflexión sobre los modelos que la sociedad actual nos ofrece, suponiendo una herramienta de utilidad para el profesorado, al que se le ofrecen pautas de análisis y propuestas de trabajo.

El material final “Identidades Digitales” (CALVO, 2014) fue publicado durante el mes de marzo de 2014 y presentado en una jornada en la localidad de Pola de Laviana, con motivo del Día Internacional de la Mujer. Tras su presentación, fue repartido por todos los centros educativos que participan en el programa “Ni Ogros Ni Princesas” y divulgado a través de las diferentes páginas webs institucionales para su libre acceso.

9. BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R. (2010): *La construcción de la realidad en los medios de comunicación*, Madrid: UNED.
- APARICI, R. (2003): *Comunicación Educativa en la Sociedad de la Educación*, pp. 457-483. Madrid: UNED.

- AMEZÚA, E. (1999): “*Teoría de los sexos. La letra pequeña de la sexología*”. Revista Española de Sexología, pp. 95-96.
- BARRANQUERO, A. (2007): “*Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social*”. Revista Comunicar, número 29, pp.115-120.
- BERNAL, C. y ANGULO, F. (2013): “*Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales*”. Revista Comunicar, número 40, pp. 25-30.
- BERNETE, F. (2010): “*Identidad e integración de los jóvenes en el mundo adulto en la era de la cultura digital*”. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones, número 3(1), art. 4.
- BERTOMEU, G. (2011): “*Nativos digitales: una nueva generación que persiste en los sesgos de género*”. Revista de estudios de la Juventud, número 92, pp. 187-202.
- BUCKINGHAN, D. y BRAGG, S. (2003): *Young people media and personal relationships*. London: Institute of Education.
- CALVO, S. (2014): “*Identidades Digitales*”. *Unidad didáctica de apoyo al programa de educación afectivo sexual en la E.S.O “Ni Ogros ni Princesas*”. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- CALVO, S. (2014b): *Narrativas digitales de vida en Fernández Paradas, A. (2014) (Coord.), Interactividad y Redes Sociales*, pp. 137-154. Madrid: Visión Libros.
- CALVO, S. (2013): “*Identidades digitales en interacción: Nuevas dinámicas de intervención en el marco del programa “Ni Ogros Ni Princesas*”. Trabajo Fin de Máster. Oviedo: Facultad de Ciencias de la Educación y Profesorado. Universidad de Oviedo.
- CALVO, S., MOISÉS, D., RODRÍGUEZ, S., KETHOR, A.K. (2012): *Asexora Whatsapp*. Oviedo: Consejo de la Juventud del Principado de Asturias.
- CALLEJO, J. y VIEDMA, A. (2006): *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: Mc Graw Hill.
- CASTELLS, M. (2001): *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- CARTENSEN, T. (2009): “*Gender in Trouble in Web 2.0: gender relations in social networks sites, wikis and weblogs*. *International Journal of Gender, Science and Technology*”, número 1, pp. 106-127.
- COLÁS, P., GONZÁLEZ, T. y DE PABLOS, J. (2013): “*Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes*”. Revista Comunicar, número 40, pp. 15-23.
- COMPAIRÉ, J. (coord.), ABRIL, P. y SALCEDO, M. (2011): *Chicos y chicas en relación. Materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria*. Barcelona: Icaria.
- CUERVO, S., y MEDRANO, C. (2014): “*Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias*”. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, número 25(2), pp. 111-131.

- DA SILVA, D. (2006): “*Deseos públicos e identidades privadas. Internet, género e identidad sexual masculina en Chile. El caso de los avisos personales del diario La Nación*”. *Gazeta de Antropología*, número 22, art. 36.
- DANEBACK, K., y LÖFBERG, C. (2011): “*Youth, sexuality and the internet: Young people’s use of the internet to learn about sexuality*” en DUNKELS, E; FRÄNBERG, G-M y HÄLLGREN, C. (eds), *Youth culture and net culture: Online social practices*, pp190-206. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- DE LA CRUZ, C. y SÁEZ, S. (1994): “*Educación Sexual: Una Propuesta de Intervención*”. *Revista Española de Sexología*, número 62.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1994): “*Competing Paradigms in Qualitative Research*” en DEZIN, N y LINCOLN, Y., *Handbook of Qualitative Research*, pp. 105-117. Sage, U.S.A: Thousand Oak.
- HINE, C. (2004): *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- JOINER, R. et. al. (2012): “*Gender, internet experience, internet identification and internet anxiety: a ten year follow-up*”. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, número 15(7), pp. 370-372.
- KAPLÚN, M. (1998): “*Una pedagogía de la comunicación*”. Madrid: La torre.
- LANDARROITAJAUREGI, J. (2010): “*Reflexiones cítricas para sexólogos avezados para una epistemología sexológica*”. *Revista Española de Sexología*, número 157-158.
- PREINFALK-FERNÁNDEZ, M. L. (2015): “*Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual*”. *Revista Electrónica Educare*, número 19(1), pp. 85-101.
- RENAU, V. (2012): “*Redes sociales on-line, género y construcción del self*”. *Aloma*, número 30, pp. 97-110.
- SÁEZ, S (2002): “*Hecho Sexual Humano*” en VV.AA, *Jóvenes y Sexualidad, algunas Situaciones de Exclusión*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- SUBRAHMANYAM, K. y GREENFIELD, P. (2008): “*Online Communication and Adolescent Relationships*”. *Future of Children*, número 18(1), pp. 119-146.
- SUBRAHAMANYAM, K., SMEHAL, D., y GREENFIELD, P. (2006): “*Connecting Developmental Constructions to the internet: Identity Presentation and Sexual Exploration in Online Teen Chat Rooms*”. *Developmental Psychology*, número 42, pp. 395-406.
- UNICEF (2013). *Ciudadanía digital. Acceso, consumo y comportamiento de los adolescentes en Internet*. Buenos Aires.

WEBGRAFÍA

Pantallas Amigas en <http://www.pantallasamigas.net/>. (Última consulta: 3 de marzo de 2015).

Protegeles.com en <http://www.protegeles.com/>. (Última consulta: 3 de marzo de 2015).

III Congreso Internacional Menores en las TIC en <http://www.fundacionctic.org/menoresenlastic/inicio>. (Última consulta: 3 de marzo de 2015).

ICT Coalition en <http://www.ictcoalition.eu/>. (Última consulta: 3 de marzo de 2015).

StarSmartOnline en <http://www.staysmartonline.gov.au/>. (Última consulta: 3 de marzo de 2015).