

DIFERENCIAS DE SEXO EN EL USO PROBLEMÁTICO DE TIC EN ADOLESCENTES

Jesús Plaza de la Hoz
Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

Este artículo explora la percepción según el sexo de estudiantes de secundaria, sobre problemas que provoca la utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aprendizaje, en contraste con su experiencia tecnológica en el día a día. El trabajo se realizó mediante un estudio cualitativo, con la técnica de la entrevista y enriquece un estudio cuantitativo previo. Han participado veinte estudiantes de segundo ciclo de ESO de Aragón, y 1031 de varias CCAA, de colegios de titularidad tanto pública como privada. Los resultados matizan el supuesto pragmatismo instrumental de los varones frente a la orientación más socioemocional de las alumnas, aunque confirman la preferencia lúdica de ellos frente a la social de ellas. Los inconvenientes para el aprendizaje son tratados diferencialmente: los varones focalizan los discursos en el ahorro de esfuerzo y un necesario control de excesos, las estudiantes aprecian el incremento de aprendizaje y reclaman más formación específica. El análisis no muestra un uso problemático de TIC diferenciado por sexos; en cambio los padres tienen más protagonismo del que refleja la literatura en caso de problemas. La solidaridad y empatía son comunes a ambos sexos, algo más perfilada en los varones, en cuanto a qué hacer frente al bullying, incluso con disposición de enfrentarse a los acosadores. Al tratarse de un grupo de alumnos de buenas calificaciones los resultados quedan abiertos a estudios con un rango de edad y espectro académico y familiar diferentes.

Palabras clave: adolescentes; aprendizaje; influencia de la tecnología; diferencias por sexo, bullying.

1. Introducción

Nuestro mundo, de la llamada 'sociedad red' o del "individualismo en red" (Castells, 2001), con una generalización progresiva del papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), experimenta transformaciones constantes. Las nuevas generaciones, inmersas en el proceso educativo, se adaptan con mayor

rapidez a los cambios, de tal modo que profesores y padres suelen llegar tarde a las novedades, con la dificultad añadida de que no parecen establecer normas adecuadas de uso (Muñoz-Miralles et al., 2014; Sureda, Comas & Morey, 2010). Cabe, por otra parte, reconocer comportamientos específicos de los jóvenes y adolescentes (Hersent, 2005), así como desigualdades en cuanto al aprovechamiento académico de las nuevas tecnologías, quizá paralelas a las reflejadas en los índices de abandono y fracaso escolar (Fernández-Enguita, Mena & Riviere, 2010), que afectan más a varones de contexto social medio-bajo y entorno familiar desfavorecido. Chicos y chicas parecen usar internet de modo diverso (Castaño, 2008; Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011; Sánchez & De Frutos, 2012). Pero ¿qué decir del modo como experimentan unos y otros su relación problemática con las TIC y juzgan sobre su rendimiento en los estudios? ¿Hay alguna diferencia en la forma en que les afectan las tecnologías? Tanto en el uso instrumental o simbólico (García & Monferrer, 2009), como en sus funciones comunicativa, lúdico-expresiva o diferenciadora de autoafirmación identitaria (Muros, 2011) ¿es posible que las subculturas masculina y femenina desarrollen patrones diversos, o bien se está produciendo una convergencia hacia comportamientos similares?

Trabajos previos (Plaza-de-la-Hoz, 2014, 2016), muestran que las chicas se exponían más a malentendidos, al usar la red para intercambiar mensajes 7 puntos por encima de los chicos. En la encuesta del INE (2017), la disponibilidad de teléfono móvil en las niñas superaba en 2015 en más de 5 puntos a la de los niños, y en general las mujeres participan en redes sociales casi 5 puntos por encima de los hombres. Tener un perfil en redes sociales es más común entre las adolescentes mayores según Tsitsika et al. (2015); en cambio, para hacer trabajos las alumnas usan la red hasta 8 puntos por encima (lo que coincide con otros estudios: Garmendia, Garitaonandia, Martínez & Casado, 2011; Rial, Gómez, Braña & Varela, 2014); por otra parte, el uso de juegos y vídeos situaba a los varones 12 puntos por encima de sus compañeras (algo que corrobora también el estudio de Muros, Aragón & Bustos, 2013), y el desarrollo de hobbies hasta 15 puntos a favor de los alumnos varones. De ahí parece concluirse un modo distinto de interactuar online: así como ellos prefieren actividades más competitivas y lúdicas, ellas harían un uso más cooperativo y responsable de las TIC, primando la mensajería o la realización de trabajos escolares. Otros estudios indican papeles diferenciados de las TIC en cuanto a su función compensatoria, de refuerzo de la autoestima en los varones, y más relacional en las mujeres (Colás, González & De Pablos, 2013). En cuanto al uso problemático de Internet encontramos en la literatura datos de incidencia sobre todo en adolescentes

varones (Liu, Fang, Zhou, Zhang & Deng, 2013; Oliva et al. 2012), pero también de lo contrario (Durkee et al. 2012; Rial, Golpe, Gómez & Barreiro, 2015).

Aunque podemos multiplicar los estudios cuantitativos relacionados con las nuevas tecnologías y el uso adolescente, no sucede lo mismo con las investigaciones cualitativas, específicamente sobre oportunidades y beneficios (Ólafsson, Livingstone & Haddon, 2013: 31-33); de ahí que sea pertinente aportar análisis cualitativo para enriquecer las percepciones y experiencias diferenciadas de alumnos y alumnas sobre el modo como les afectan las TIC. Y como éstas cambian aceleradamente, los resultados deberán seguir actualizándose.

2. Objetivos

Profundizar en las diferencias por sexos en el uso adolescente de TIC:

- Determinar pros y contras que chicos y chicas aprecian en las TIC para su aprendizaje
- Comparar cómo reaccionan chicos y chicas ante el bullying provocado por TIC.

3. Material y métodos

Dadas las características de la entrevista, y de los protagonistas, prima la relación de confianza para delimitar la muestra, según el método “bola de nieve”. Se entrevistan 20 alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachiller. Se trata de un análisis en profundidad sobre percepciones de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en una etapa especialmente crítica como la adolescente. Contamos como referencia con una investigación cuantitativa llevada a cabo en 2013 sobre una muestra de 1031 estudiantes de Secundaria, de varias comunidades autónomas, con la que se procurarán contrastar los resultados.

La metodología cualitativa no pretende ni alcanza la generalización estadística de los resultados; su validez deriva de otros presupuestos y añade un tipo de conocimiento comprensivo que enriquece o complementa los datos cuantitativos de otros estudios (Corbetta, 2003; Yin, 2006). En ese sentido analiza la singularidad de las situaciones abordadas y su propia narrativa, profundizando en su contenido para alcanzar resultados útiles a la comunidad científica.

3.1. Muestra

La selección de la muestra prima la calidad frente a la cantidad; en consecuencia, no será muy amplia (Stake, 2007). El casillero tipológico de nuestro interés (Tabla 1) recoge variedad de sexos, hermanos, situaciones laborales de los progenitores y titularidad de centros. Las circunstancias de la investigación y el contexto de referencia enmarcaron la accesibilidad de los participantes (McMillan &

Shumacher, 2005): alumnos aragoneses de 15 y 16 años en el momento de ser entrevistados: último trimestre de 2015 y primero de 2016.

Tabla 1. Casillero tipológico de la muestra.

Curso		Nº hermanos		Titularidad Centro		Nota media		Situación laboral de los padres		
4º										
ESO	5	1	0	Público	9	6	1	Sus Labores	6	15%
1º										
BAC	15	2	12	Concertado	9	6.5	1	Desempleados	3	7.5%
		3	3	Privado	2	7	3	T. por cuenta propia	3	7.5%
		4ó+	5			7.5	2	T. por cuenta ajena	15	38%
						8	6	Autónomo	3	7.5%
						8.5	3	Funcionarios	10	25%
						9	2	Totales	40	100%
						9.5	2			

Sexo		Provincia	
M	50%	Teruel	18
F	50%	Zaragoza	2

3.2. Instrumento y análisis de la información

Se utilizan entrevistas semiestructuradas, según un guion propio elaborado a partir de varios estudios anteriores: sobre el impacto de las TIC en los jóvenes (Naval et al., 2003), sobre TIC desde el punto de vista de profesores de ESO (Ricoy & Couto, 2012), sobre la percepción adolescente de la comunicación familiar a través de las TIC (Hernández, López y Sánchez, 2014); además del cuestionario de elaboración propia "Internet, redes sociales y educación".

Las cuestiones planteadas en las entrevistas fueron: TIC más utilizadas, su influencia diaria, y posibles efectos negativos; ventajas y desventajas de las TIC, en el día a día y para el aprendizaje; además de por sus efectos. En consonancia con los objetivos del artículo nos centramos en las diferencias por sexo en su aspecto negativo.

Las entrevistas duraron de 30 a 60 minutos. Con la conformidad de los participantes, se grabaron las conversaciones para proceder a su transcripción ulterior.

El examen de los discursos sigue la lógica del análisis de contenido, mediante su categorización según los campos de interés delimitados en el guion inicial, y su agrupamiento en diversos niveles de relación semántica (Gürtler & Huber, 2007).

Dentro del Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Ordenador (CAQDAS), por medio del programa Atlas.ti7, se procedió a codificar los textos, y recoger las frecuencias de las categorías por niveles.

La fiabilidad de los datos descansa en la sistematización del proceso y en el análisis de la información a través del aparato metodológico (Flores, 2003). Los resultados se avalan con muestras in vivo de las entrevistas llevadas a cabo, que aparecerán en las tablas.

4. Resultados

4.1. Apreciación del papel educativo de las TIC según sexos

Para analizar este contenido se llevó a cabo una codificación en cuatro categorías conceptuales: uso académico de las TIC en el entorno escolar, ventajas de las TIC para el aprendizaje, inconvenientes que pudieran derivarse; por último, las mejoras que podrían implementarse, en el sentido bien de limitar, bien de ampliar su utilización (Tabla 2).

Tabla 2. Códigos “in vivo” por categorías (M/F: male/female), sobre TIC y aprendizaje.

CATEGORIZACIÓN DEDUCTIVA Y CODIFICACIÓN IN VIVO (M/F)	
USO (29/33)	VENTAJAS (36/35)
- Clases de informática	- Solventar dudas
- Ejercicios por internet	- Ampliación de contenidos
- Explicaciones y exposiciones	- Facilitadoras
- Portátiles en clase	- Motivadoras
- Trabajos e información	- Intercambio y comunicación
- Vídeos sobre la materia	- Otros: libros virtuales, ahorro
INCONVENIENTES (36/37)	MEJORAS (13/13)
- Distracción	- Limitar o controlar
- Déficit técnico	- Ampliar su uso
- Mínimo esfuerzo	- Basta con lo que hay
- Tiempo que quitan de estudio	

En la Tabla 2 incluimos el número de referencias generales de cada grupo de códigos; así puede observarse una presencia similar por sexo (M/F), salvo en el campo “uso”, a favor de las chicas (29/33); lo cual no es demasiado relevante, pues una vez que concretamos los códigos de uso a que se refieren unos y otras, las variaciones son mínimas, acerca de exposiciones y trabajos.

Dentro de la categoría “inconvenientes” (Cuadro 1) son semejantes las referencias a los códigos “distracción” y “déficits técnicos”; aun así, las alumnas señalan más que los alumnos (6/4) que las distracciones que implican las TIC producen un bajo rendimiento en las notas. Por otra parte, los varones inciden más en el “mínimo esfuerzo” que supone básicamente copiar y pegar información sin que redunde en aprendizaje (8/2). Resaltan 3 comentarios negativos de ellas sobre la inversión de tiempo para trabajos en detrimento del estudio.

Cuadro 1: Frecuencia de “inconvenientes” en el uso educativo de las TIC, por sexos (M/F)

Subcategoría (nivel 1)	Fcia	Fcia	Texto de muestra
“INCONVENIENTES”	M (36)	F (37)	
- Distracción · Bajo rendimiento	4	6	“Yo he notado que mis notas han bajado muchas veces por culpa de haber estado con el móvil, y no haber estado estudiando que era lo que tenía que hacer, y eso de tener que quedarme más tarde...” (F6-104-Ana)
- Mínimo esfuerzo	8	2	“que yo lo he hecho también, a veces que no te apetece y dices “copio, pego, lo entregas y tienes un diez”, que yo lo he hecho, lo digo..., todo el mundo lo ha hecho, porque todo el mundo algo de superficialidad se te pega por decirlo de alguna manera” (M05-104-Samuel)
- QUITAN tiempo de estudio	0	3	“Yo aprendo menos, pero como no lo cambian pues tú ya..., por ejemplo, tú haces tu parte del trabajo, en un grupo de cuatro personas o tres, pues tú haces tu parte del trabajo y por ejemplo la parte que hacen los demás no te la vas a mirar...” (F03-101-Nuria).

Por último, dentro de la categoría de “mejoras” (Cuadro 2), son los chicos los únicos que resaltan la necesidad de “limitar o controlar” (6/0), tanto el uso que se hace en clase, como la dedicación a actividades que requieran TIC. Las chicas resaltan más que la dotación actual de tecnologías es suficiente (2/5), pues consideran que con ordenadores y pantallas no se necesita más. Pero son también ellas las que más proponen ampliar el uso actual de TIC en la enseñanza (5/7) (libros virtuales, juegos interactivos, más ordenadores por alumno, más formación tecnológica tanto para los estudiantes como para los profesores).

Cuadro 2: Frecuencia de “mejoras” en el uso educativo de las TIC, por sexos. (/M/F).

Subcategoría (nivel 1)	Fcia	Fcia	Texto de muestra
“MEJORAS”	M (13)	F (13)	
- Limitar o controlar	6	0	“tener un poco más de control sobre los alumnos. Por ejemplo, que sea un Ipad, pero que no sea el que utilizas tú en casa, porque ahí tienes tus juegos, sino que sea un Ipad que sólo lo utilices en clase, que el profesor pueda ver lo que tú estás viendo en el Ipad” (M1-082-Alberto)
- Ampliar el uso	5	7	“las clases que hay obligatorias de informática... que exigiesen más, porque son las típicas clases que no haces nada... y que, en lugar de explicarte las partes de un ordenador, te explicasen realmente cómo se utiliza, que es lo que vas a utilizar tú dentro de un futuro” (F-09-106-Rocío).
- Basta con lo que hay	2	5	“yo creo que no hacen falta más cosas en el colegio, porque, o sea, con lo que tenemos yo creo que basta, si no ya sería un poco pasarse” (F01-097-Marta)

4.2. Modo de enfrentarse a situaciones graves como el bullying

El último aspecto que consideramos en este trabajo se refiere al modo de reaccionar ante problemas graves generados por TIC, básicamente referidos a los diversos tipos de acoso o cyberbullying (Tabla 3).

Tabla 3. Códigos “in vivo” diferenciados por categorías, sobre bullying.

CATEGORIZACIÓN DEDUCTIVA Y CODIFICACIÓN IN VIVO	
SI YO SOY LA VÍCTIMA	SI CONOZCO A LA VÍCTIMA
- Solucionarlo por mí mismo	- Tranquilizarla y acompañarla
- Pedir consejo a mis padres	- Que lo cuente a sus padres
- Acudir a mis amigos o amigas	- Que bloquee al acosador o acosadora
- Denunciarlo a la policía	- Ayudar de alguna forma
	- Si no es amigo/a no haría nada
SI CONOZCO AL CAUSANTE	
- Intentar que pare de acosar	
- Amenazar	
- Actuar	

En caso de ser ellos mismos objeto de acoso a través de TIC, todos menos una chica acudirían a los padres; sin embargo ésta es la primera opción para 8 chicos, mientras que sólo lo es para 4 chicas.

“Yo primero a mis padres, y luego a la policía y a la guardia civil. ¿Los amigos...? no porque a lo mejor el amigo te mete en ese problema” (M7-134-Jorge)

En segundo lugar, aparecen los amigos, aunque esta vez son 8 chicas las que pedirían ayuda a sus amigas, por 6 chicos que lo harían.

“se lo diría primero a mis amigas, porque mis padres se enfadarían mucho. Se lo diría directamente a mis amigas” (F1-130-Marta).

De los 12 estudiantes que añaden la policía como opción, 8 son chicos por 4 chicas.

“A la policía supongo. Se lo contaría a mis padres o lo que fuera, pero si es grave supongo que a la policía” (M4-101-Manolo).

Cuatro chicos y 2 chicas procurarían solucionar ellos mismos el problema en primera instancia, antes de acudir a padres o amigos:

“primero yo hablaría con él y le diría ‘¿qué te pasa?’, pero así, de forma amistosa” (M5-141-Samuel)

Un alumno comentaría el problema con el colegio, y una estudiante contaría con sus hermanos mayores:

“yo hablaría con mis hermanos y después se lo comentaríamos a mis padres y con ellos ya buscaríamos una solución supongo” (F9-119-Rocío)

En la categoría “conoces a la víctima”, las reacciones de los varones se centran en “tranquilizar y acompañar” (5), animar a “contarlo en casa” (5) o “bloquear al acosador” (2).

“Les intentaría ayudar. Yo en eso es que soy demasiado sensible, o sea, no puedo ver a un chaval al que le están haciendo bullying y quedarme con los brazos cruzados, no podría, tendría que estar ahí...” (M1-108-Alberto)

En cambio, las chicas muestran mayor incertidumbre en cómo actuar. Aconsejarían sobre todo “contarlo en casa” (7), ayudarían “de alguna forma” indeterminada (3), animando a “bloquear al acosador” (2), “tranquilizando” (2), incluso “no haría nada si no es amigo” (1).

“Si fuera una amiga, pues yo hablaría con ella, es decir ‘mira lo que pasa, cuéntaselo a tus padres porque ellos te pueden ayudar de verdad’ porque

nosotras muchas veces, aunque podamos, no sabemos bien qué hacer” (F7-128-Celia)

Por último, todos, tanto ellos como ellas “hablarían con el causante” para hacerle desistir de su actitud; un alumno y una alumna además le amenazarían, e incluso un estudiante pasaría a la “acción”. Por tanto, en la categoría “conoces al acosador o acosadora”, se muestra una actitud proactiva generalizada para frenar el mal comportamiento.

5. Discusión

5.1. Percepción de las TIC en el aprendizaje.

En cuanto a la primera categoría observada sobre el “uso” de TIC en clase, no hay apenas diferencias ni entre los centros, ni en los diversos usos de alumnos y alumnas. En general se utilizan en asignaturas concretas, o con determinados docentes, en las que se repiten aplicaciones prácticas similares: exposiciones de profesor o alumnos, vídeos de apoyo, ejercicios online, trabajos que requieren buscar información, etc.

Sobre los inconvenientes reconocidos por unos y otras, un uso intensivo de TIC suele relacionarse con un bajo rendimiento escolar (Muñoz-Miralles et al., 2014); en este sentido las entrevistas manifiestan por igual el incremento de distracción que aportan las TIC; pero ellas se muestran más preocupadas por la repercusión en las notas –incluso porque pierden tiempo de estudio por hacer trabajos-, mientras los varones insisten más en la posibilidad de escamotear el esfuerzo del aprendizaje al copiar directamente sin elaboración alguna. Si nos fijamos en los comportamientos reflejados en la encuesta de 2013, un 44% de los chicos reconocían copiar de la red sin citar, frente a un 33% de las adolescentes (Tabla 4). **Tabla 4.** Respeto de la autoría de los contenidos de la red.

Cuando copias cosas de internet para tus trabajos ¿citas la página de donde coges la información?	Total %	Sexo	
		Masculino	Femenino
Sí, siempre cito la página	9.6	8.9	10.4
Sí, alguna vez	44.2	33.7	38.8
No sabía que había que citar lo que es público en la red	12.5	13.0	12.0
No, nunca cito	38.6	43.9	33.0
<i>Total</i>	<i>1031</i>	<i>531</i>	<i>500</i>

Fuente: cuestionario "Internet, redes sociales y educación" (2013), pregunta 5.

Por eso tampoco es extraño que sean ellos los que abunden unilateralmente en la necesidad de control paterno y docente que limite el uso de TIC para evitar usos excesivos o espurios -engancharse, jugar o copiar- (coincidiendo con la importancia del autocontrol y la mayor incidencia de algunos problemas de adicción en adolescentes varones que recogen Oliva et al. 2012); mientras las chicas añadirían formación a alumnos y profesores, así como ampliar la variedad de alternativas de aprendizaje. Por ejemplo, en 2013 (Tabla 5) un 49% de alumnas veían necesario aprender en clase un uso responsable de TIC, frente a un 44.9% de los varones. Estas percepciones avalan la propuesta de Sainz (2013) sobre la conveniencia de “feminizar” el enfoque pedagógico del uso de tecnologías, para revertir la “segunda brecha digital” (Castaño, 2008), aquella que penaliza a las mujeres en la oportunidad de obtener todos los beneficios del acceso digital.

Tabla 5. Posible ayuda para evitar consecuencias negativas de las TIC

¿Crees que sería bueno aprender en clase la manera para evitar estar enganchado a las TIC?	Total %	Sexo	
		Masculino	Femenino
Sería muy útil	46.9	44.9	49.0
Alguna vez lo he pensado, pero rara vez lo he tenido en cuenta	49.8	50.8	48.8
<i>Total</i>	<i>1031</i>	<i>531</i>	<i>500</i>

Fuente: cuestionario "Internet, redes sociales y educación" (2013), pregunta 44.

5.2. Diferencias en el modo de reaccionar ante el bullying.

De las entrevistas no se deduce un mayor uso problemático de TIC por parte de ellas, como sí se desprendía del informe de 2013 (Plaza-de-la-Hoz, 2014 –Tabla 6) y de otros estudios (Rial et al., 2015); académicamente incluso ellas reconocen menos dificultades.

Tabla 6. Consciencia de consecuencias negativas de las TIC

¿Soy consciente de que algunas personas de mi edad lo han pasado mal por causa de las Tic?	Total %	Sexo	
		Masculino	Femenino
Sí, soy muy consciente	51.9	51.5	52.4
Sí, alguna vez lo había pensado	20.4	18.8	22.2
No, rara vez lo pienso	16.4	17.1	15.6
No, no lo sabía	10.4	11.7	9.0
<i>Total</i>	<i>1031</i>	<i>531</i>	<i>500</i>

Fuente: cuestionario "Internet, redes sociales y educación" (2013), pregunta 25.

Aunque mencionan además otras amenazas a través de TIC (problemas técnicos, estafas, poca fiabilidad de los contenidos, etc.), centramos el estudio del impacto y reacción ante problemáticas con TIC en el acoso online o cyberbullying, por percibirse como más dañino (Lampert & Donoso, 2012). En 2013 (Tabla 7), en el supuesto de ser ellos la víctima, un 15.2% de alumnas acudirían a sus amigos (8.8% de varones); y un 13.5% lo dirían a sus padres (10,4% de chicos). En nuestro estudio cualitativo en cambio, todos los entrevistados acudirían a sus padres, casi todos a los amigos y sólo uno a los profesores, orden de preferencia que coincide en el caso de las chicas con el estudio UNICEF/IPSOS, 2016 (54% de adolescentes lo contarían a un amigo, 48% a los padres, 19% al profesor); pero no respecto a los chicos, porque en sus discursos se invierte la relación: prefieren a los padres en primera instancia, mientras las chicas apuestan por los amigos.

Tabla 7: Reacción ante una amenaza en TICs

¿Qué has hecho cuando te has sentido amenazado/a a través de internet? Respuesta múltiple	Total	Sexo %	
		Masculino	Femenino
He acudido a alguna de mis amistades	123	8.8	15.2
He hablado con mis padres	122	10.4	13.5
He hablado con un adulto de confianza	34	3.0	3.6
Lo he denunciado a la dirección o a la policía	35	4.2	2.5
He preferido no comentarlo con nadie	35	4.4	2.3
Nunca me he sentido amenazado	799	78.4	76.5
<i>Total</i>	<i>1031</i>	<i>531</i>	<i>500</i>

Fuente: cuestionario "Internet, redes sociales y educación" (2013), pregunta 20.

El doble de chicos que de chicas acudiría a la policía, como solución de última instancia (coincidiendo con los datos de 2013: 4.2% de alumnos denunciarían los hechos frente a un 2.5% de chicas). También el doble de alumnos que de alumnas procurarían primero solucionar ellos mismos el problema. Es posible que la tendencia de las chicas a hablar más de los riesgos online, que sufren con mayor intensidad (Vandoninck, d’Haenens & Roe, 2013), se corresponda con esta mayor tendencia

masculina que muestran las entrevistas para enfrentarse al problema antes de comunicarlo a padres o amigos.

A la hora de reaccionar cuando el acosado es otro, los varones toman más la iniciativa (acompañar, animar a contarlo y a bloquear al acosador) que las chicas, que muestran la dificultad de solucionarlo por ellas mismas y aconsejan más que se cuente en casa.

Todos harían lo posible por hacer desistir al que provoca el bullying, caso de conocerlo, y casi siempre haciéndole ver la injusticia que supone y el daño que está provocando. Se muestran así conscientes de la gravedad y dispuestos a intervenir.

6. Conclusiones

A juzgar por lo manifestado por ellos mismos, la utilización que los adolescentes hacen de las TIC, según sexo, mantienen por igual la orientación al *peer group* y la intensidad de uso. La preferencia comunicativa es común a varones y mujeres, si bien ellos la siguen enfocando más al entretenimiento, mientras ellas muestran un uso más responsable y relacional. En este sentido podemos hablar de una “brecha digital de sentido” a favor de ellas.

En cuanto al aprendizaje con TIC, se va generalizando su uso en el aula, aunque meramente instrumental y circunscrito a determinadas materias y profesores. Los estudiantes, son igualmente receptivos a las ventajas de las tecnologías; sin embargo, la motivación y la actitud varían: los varones valoran el ahorro de tiempo y les atrae la novedad, y a la vez reconocen que necesitan control externo para no dejarse llevar por el mínimo esfuerzo; en cambio, las alumnas consideran que pueden aprender más y que mejorarían con más formación aplicada mediante TIC.

Finalmente, todos los adolescentes sin distinción son conscientes de las amenazas que supone un mal uso de la red; en casos más graves, como los de cyberbullying, acudirían más a los padres que a los amigos, sobre todo los varones; todos apoyarían sin dudarlos a los amigos o amigas amenazados, e intentarían revertir la situación hablando con los agresores. Manifestaciones que indican un alto grado de solidaridad con los iguales, sin apenas diferencias por sexo.

7. Limitaciones y prospectiva

En primer lugar, un estudio cualitativo no tiene, ni lo pretende, un alcance generalizador de sus conclusiones, aunque sea posible la transferencia de su contenido (Duarte, 2008). La percepción de los protagonistas de un comportamiento es siempre útil para comprenderlo en profundidad (Bogdan & Biklen, 1982), aun siendo éste a la vez propio de los participantes.

Este trabajo añade precisamente el punto de vista personal de los adolescentes sobre el impacto de las TIC en el entorno escolar, diferenciado por géneros. Es importante escuchar a los jóvenes, e incluir sus perspectivas y opiniones para que los esfuerzos de comprensión y solución de los problemas anejos sean más efectivos (UNICEF/IPSOS, 2016). Las características de la muestra pueden condicionar los resultados; por ejemplo, así como el perfil profesional de los padres es amplio, el entorno familiar -estable y de buena relación entre sus miembros-, que algunos datos recogidos en las entrevistas revelan, pueden corroborar a sensu contrario la conexión que existe entre familias problemáticas y acoso entre iguales, suficientemente documentada (Moral & Ovejero, 2013). También hay que mencionar que todos los alumnos participantes tienen un buen desempeño académico.

Considerando el rápido proceso de transformación de las TIC, y de apropiación por parte de las nuevas generaciones, sucesivas investigaciones desarrollarán nuevas potencialidades educativas atendiendo a las diferencias de sexo, y contando con los principales usuarios. A este proceso continuo de comprensión y mejora pretenden contribuir las líneas precedentes. En este sentido queda pendiente indagar cómo variarían estos resultados al ampliar el rango de edad y el espectro tanto académico como familiar de los participantes.

8. Bibliografía

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and method*, Boston, Allyn y Bacon.

CASTELLS, M. (2001). "¿Comunidades virtuales o sociedad red?" en: Castells, M. (Eds.) *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresas y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janés.

CASTAÑO, C. (2008). *La segunda brecha digital*, Madrid, Cátedra.

COLÁS, P., GONZÁLEZ, T. & DE PABLOS, J. (2013). "Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes" en *Comunicar*, 20(40): 15-23.

CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*, Madrid, McGraw-Hill.

DUARTE, J. B. (2008). "Estudos de caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização" en *Revista Lusófona de Educação*, 11: 113-132.

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" en *Addiction*, 107: 2210-2222.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M., MENA, L. & RIVIERE, J. (2010). "Fracaso y abandono escolar en España" en *Colección Estudios Sociales 29*, Barcelona, Fundación la Caixa.

FLORES, M. A. (2003). "Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal" en *Perspectiva*, 21 (2): 391-412.

GARCÍA, M. C. & MONFERRER, J. (2009). "Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes" en *Comunicar* 33 (17): 83-92. DOI: 10.3916/c33-2009-02-008

GARMENDIA, M., GARITAONANDIA, C., MARTÍNEZ, G. & CASADO, M. Á. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*, Bilbao, Universidad del País Vasco/EU Kids Online.

GÜRTLER, L. & HUBER, G. L. (2007). "Should we generalize? Anyway, we do it all the time in everyday life". In: Gürtler, L. Kiegelmann, M. & Huber, G. L. (Eds.). *Generalization in Qualitative Psychology*, Tübingen, Verlag Ingeborg Huber.

HERNÁNDEZ, M^a Á., LÓPEZ, P. & SÁNCHEZ, S. (2014). "La comunicación en la familia a través de las TIC. Percepción de los adolescentes" en *Pulso*, 37: 35-58.

HERSENT, J. F. (2005). "La cultura adolescente. Jornadas de bibliotecas, infantiles, juveniles y escolares, 'Pero, ¿qué leen los adolescentes'" en *Boletín de la Fundación GSR*: 35-84.

INE [Instituto Nacional de Estadística] (2017). "Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares". En la red: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608 (9 de septiembre de 2018).

LAMPERT, C. & DONOSO, V. (2012). "Bullying". In: Livingstone, S., Haddon L. & Görzig, A. (Eds.). *Children, risk and safety on the Internet*, Bristol: The Policy Press: 141-150.

LIVINGSTONE S., HADDON L., GÖRZIG A. & ÓLAFSSON, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children*, London, EU Kids Online.

LIU, Q.-X., FANG, X.-Y., ZHOU, Z.-K., ZHANG, J.-T. & DENG, L.-Y. (2013). "Perceived parent-adolescent relationship, perceived parental online behaviors and Pathological Internet use among adolescents: Gender-specific differences" en *Plos One*, 8(9): e75642.

MCMILLAN, J. H. & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*, Madrid, Pearson.

MORAL, M. V. & OVEJERO, A. (2013). "Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes" en *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2). doi:10.1989/ejihpe.v3i2.32

MUÑOZ-MIRALLES, R., ORTEGA, R., BATALLA, C., LÓPEZ, M. R., MANRESA, J. M. & TORÁN, P. (2014). "Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. Estudio JOITIC" en *Atención Primaria*, 46 (2): 77-88.

MUROS, B. (2011). "El concepto de identidad en el mundo virtual: el «yo» on-line" en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37(14,2): 49-56.

MUROS, B., ARAGÓN, Y. & BUSTOS, A. (2013). "La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes sociales" en *Comunicar* 40(20): 31-39.

NAVAL, C., SÁDABA, C. & BRINGUÉ, X. (2003). Impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las relaciones sociales de los jóvenes navarros, Pamplona, Instituto Navarro de Deporte y Juventud, Gobierno de Navarra.

ÓLAFSSON, K., LIVINGSTONE, S. & HADDON, L. (2013). Children's Use of Online Technologies in Europe, LSE, London, EU Kids Online.

OLIVA, A., HIDALGO, M.V., MORENO, C., JIMÉNEZ, L., JIMÉNEZ, A., ANTOLÍN, L. & RAMOS, P. (2012). Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces, Sevilla, Aguaclara.

PLAZA-DE-LA-HOZ, J. (2014). "Cómo afecta el uso de internet a los estudiantes adolescentes. Informe de investigación" en Atas Digitais III Congreso das TIC na Educação: 22-29.
http://ticeduca2014.ie.ul.pt/downloads/AtasDigitais/Atas_Digitais_ticEDUCA2014.pdf

Id. (2016). "Impacto de las redes sociales virtuales en estudiantes adolescentes" en Revista Internacional de Tecnologías en la Educación, 3(1): 53-63.

RIAL, A., GÓMEZ, P., BRAÑA, T. & VARELA, J. (2014). "Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España)" en Anales de psicología, 30(2): 642-655.

RIAL, A., GOLPE, S., GÓMEZ, P. & BARREIRO, C. (2015). "Variables asociadas al uso problemático de internet entre adolescentes" en Health and Addictions 15(1): 25-38.

RICOY, M. C. & COUTO, M. J. (2012). "El acercamiento al contexto profesional como móvil para indagar sobre las TIC" en Revista Complutense de Educación, 23(2): 443-461.

SAINZ, M. (2013). "Actitudes del profesorado y del alumnado" en Telos, 95: 116-124.

SÁNCHEZ, M. & DE FRUTOS, B. (2012). "Adolescentes en las redes sociales ¿Marca el género la diferencia?" en Telos, 92: 2-9.

STAKE, R. E. (2007). A arte de investigação com estudos de caso, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

SUREDA, J., COMAS, R. & MOREY, M. (2010). "Menores y acceso a Internet en el hogar: las normas familiares" en Comunicar 34 (17): 135-143.

TSITSIKA, A. K., TZAVELA, E. C., JANIKIAN, M., ÓLAFSSON, K., IORDACHE, A., SHOENMAKERS, T. M., TZAVARA, C. & RICHARDSON, C. (2014). "Online social Networking in Adolescence: Patterns of Use in Six European Countries and links With Psychosocial Functioning" en Journal of adolescent health, 55: 141-147.

UNICEF/IPSOS (2016). "Perils and Possibilities: Growing up online". En la red http://www.unicef.org/argentina/spanish/UNICEF_Growing_up_online_FINAL2.pdf (14 de febrero de 2017).

VANDONINCK, S., D'HAENENS, L. & ROE, K. (2013). "Online risks: coping strategies of less resilient children and teenagers across Europe" en Journal of Children and Media, 7(1): 60-78.

YIN, R. K. (2006). "Case Study Methods". In: GREEN, J. L., CAMILLIG. & ELMORE, P. B. (Eds.). Handbook of Complementary Methods in Education Research, Mahwah: Erlbaum: 111-122.