

Teléfono móvil en educación secundaria: Seis interrogantes para su inclusión desde el enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente

Laura Fernández-Rodrigo¹

Los Teléfonos Móviles Inteligentes (TMI) son herramientas digitales inherentes al día a día de las personas adolescentes, por ser una puerta abierta al mundo digital desde la palma de la mano. Esta facilidad de acceso es una preocupación que afecta a las personas adultas, tanto familiares, como profesionales de la educación –profesorado, maestros/as, educadores/as sociales, etc.– por riesgos que frecuentemente se asocian a dicho uso.

Las personas adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo en los centros de educación secundaria, donde los TMI acostumbran a estar prohibidos. Sin embargo, el logro de las Competencias Digitales (CCDD) en el marco del currículum de la LOMLOE (2020) es una de las prioridades educativas tanto para en España como para la Unión Europea (European Commission, 2019) y diversos estudios muestran las potencialidades didácticas del TMI para contribuir a su logro (Gewerc et al., 2017).

La gestión educativa de los dispositivos en los centros se realiza sin considerar en muchos casos las fortalezas y la participación de las personas adolescentes. La etapa adolescente, y las situaciones que se viven en ella, queda frecuentemente alejada del mundo adulto (Oliva et al., 2010). Se convierte en un reto dar respuestas próximas a necesidades actuales y emergentes de la adolescencia sobre tecnologías digitales, sin una mirada adulto-céntrica. En este sentido, el enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente (DPA) puede abrir nuevos caminos para educar a las personas adolescentes en un uso adecuado y beneficioso del TMI (Search Institute, 2017).

El artículo tiene como finalidad plantear posibilidades para la inclusión del TMI en los centros de educación secundaria desde el enfoque del DPA, considerando potencialidades y limitaciones de su uso. Se ha desarrollado mediante una revisión de la literatura, en la cual se han explorado estudios recientes acerca del uso del móvil en la adolescencia y en centros educativos. También se consideran hallazgos de investigaciones previas sobre el enfoque del DPA y sobre el uso de tecnologías digitales en educación (Fernández-Rodrigo, 2016; Fernández-Rodrigo et al., in press; Urrea-Monclús et al., 2023).

1. El teléfono móvil, con potencial pero prohibido en los centros

La literatura demuestra cómo los TMI son herramientas potenciales por sus funciones técnicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son herramientas facilitadoras tanto para consumir información como para producir nuevo conocimiento, compartirlo e interactuar entre usuarios (Scolari et al., 2018). Estas acciones se consideran necesarias para estimular los pensamientos cognitivos de orden superior, fomentar la creatividad y la resolución de problemas (Cuenca et al., 2021). La mayoría de estudios sobre el uso didáctico del TMI se sitúa en educación superior, con poca presencia en las etapas obligatorias (Hinojo Lucena et al., 2020).

Los centros de educación secundaria obligatoria acostumbran a centrarse en la regulación temporal y espacial de su uso, aunque la voluntad sea indagar en nuevos modelos pedagógicos para su adecuada implementación (Rivera-Vargas et al., 2023). La preocupación actualmente reside en prohibir el móvil o limitarlo según el momento y el lugar dentro del centro, en gestionar el “cuándo” y “donde”. La explicación de ello puede ser la cantidad de estudios publicados e información en los medios alrededor de conductas de riesgo y adicciones de su uso en el tiempo libre de las personas adolescentes (Mateu-Luján et al., 2023). Estas referencias dejan a la interpretación de los adultos que, cuando los adolescentes emplean el móvil se están distrayendo, viciando, están perdiendo el tiempo o están sujetos a distintas prácticas de riesgo, como el sexting o el ciberbullying.

En muchas ocasiones sólo se visibilizan los datos negativos y se actúa frente a ello con la prohibición del dispositivo. Se interpreta que el uso del móvil en la adolescencia es una puerta abierta a la generación de situaciones peligrosas (Pastor et al., 2022). La sociedad adulta, en general, demuestra una perspectiva centrada en el déficit y a la actuación en consecuencia a problemas y situaciones negativas que las personas adolescentes encuentran empleando sus dispositivos personales. Esta perspectiva es una barrera para que las personas adolescentes puedan re-

¹ Profesora ayudante doctora en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.
Web y RRSS: <https://linktr.ee/laurafdezrgo>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-2982>
E-mail: lfernandezrodrigo@ucm.es

cibir un acompañamiento educativo para desarrollarse positivamente en interacción con el mundo digital desde los centros educativos. Pero ¿cómo hacerlo, si lo prohibimos o lo restringimos por miedo a exponer al alumnado a situaciones de riesgo? Faltan acciones socioeducativas que eduquen para favorecer conductas positivas en Internet (Calvo y San Fabián, 2018), aceptando motivaciones e intereses de la adolescencia, sus fortalezas y potencialidades.

2. Las Competencias Digitales y teléfonos móviles: más allá de Kahoot

El Modelo de CCDD de la Comisión Europea (DigComp) (Figura 1) las define como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes para el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, el trabajo y la participación en la sociedad, y el compromiso con ellas (European Commission, 2019). En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las CCDD no solamente contemplan las habilidades para utilizar las tecnologías de forma funcional en procesos educativos, formativos, académicos y en preparación a la vida profesional. Las CCDD van más allá, y se preocupan por fomentar el uso seguro, crítico, creativo y responsable de los dispositivos y diversidad de herramientas y recursos tecnológicos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Si bien en los últimos años se ha reducido la brecha digital entre adolescentes que disponen o no de acceso a dispositivos digitales (Andrade et al., 2021), continúa siendo existente en relación al uso competencial que se hace de estos. El alumnado en situación de desventaja educativa –por bajo nivel socioeconómico, inestabilidad familiar u otras situaciones de riesgo vitales– es más propenso a tener un nivel bajo de competencias digitales y a ser más vulnerable frente a riesgos en la red. Por ello, en el marco de la Agenda 2030 y del 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible de Educación de Calidad, se motiva a los centros a emprender nuevas actividades en el sí de una educación equitativa para la mejora de las CCDD, y del bienestar de todas las personas adolescentes.

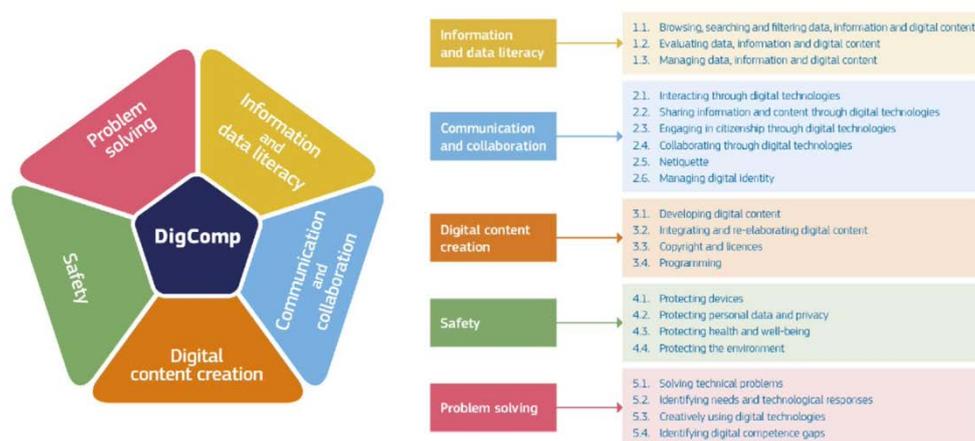


Figura 1. Modelo DigComp (European Commission, 2019)

El uso competencial del TMI en centros de educación secundaria pretende educar en el “*para qué*” y en el “*cómo*” utilizar dichos dispositivos. Abre las puertas, consecuentemente, a actuar desde la prevención de situaciones de riesgo para la adolescencia, a no tener que actuar frente al ciberbullying, sino a prevenirlo desde la educación. Abre las puertas a acompañar educativamente en el uso en términos éticos, morales y cívicos, y en la consecución de las CCDD para el desarrollo integral de las personas adolescentes. Acompañar educativamente en el uso positivo del TMI en los centros educativos deviene, actualmente, un reto para las políticas educativas.

3. La inclusión del teléfono móvil desde el enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente

El DPA es un enfoque socioeducativo que engloba acciones en la promoción de las fortalezas de las personas adolescentes. En una forma ver y de concebir la adolescencia como una etapa vital de crecimiento, de construcción y de consolidación de la personalidad, llena de nuevas oportunidades (Lerner et al., 2021). Según recientes estudios (Urrea-Monclús et al., 2023), los elementos que facilitan el DPA se agrupan en cuatro ejes conceptuales: a) las *Relaciones* con personas, animales, redes sociales e instituciones; b) el *Bienestar* físico, mental, social y emocional; c) la definición de la *Identidad* considerando lo personal, lo profesional, lo moral y el entorno; d) y la *Autonomía* para tomar decisiones de forma progresiva y sucesiva, y gestionar la intimidad.

La adopción del enfoque del DPA es una forma de anticiparse a los problemas, actuando en la prevención, fortaleciendo las competencias personales de las personas adolescentes y promoviendo factores de protección para su desarrollo. Los resultados de prácticas que promueven el DPA demuestran cómo las personas adolescentes mejoran y fortalecen sus habilidades sociales, gestión emocional, actitudes, conductas, salud sexual, competencias de liderazgo, rendimiento académico, entre otros (Youth, 2022). De la misma forma y desde este enfoque positivo, se

contribuye a prevenir factores y situaciones de riesgo, como episodios de conflictos y violencia, sea en contextos presenciales como virtuales.

La inclusión del TMI en los centros desde el enfoque del DPA implicaría, por lo tanto, generar acciones educativas con los dispositivos considerando las potencialidades, competencias, y participación del alumnado en beneficio de sus relaciones, bienestar, identidad y autonomía (Urrea-Monclús et al., 2023). La adopción de este enfoque para el uso competencial del TMI en educación secundaria puede significar una oportunidad para prevenir y evitar las situaciones de riesgo que pueden confluír en el mundo digital. Se pretende empoderar la adolescencia en el uso adecuado de la tecnología, aunque también cuestionando con “*quién*”: con una figura adulta educadora que acompañe y guíe, motivando y estableciendo límites a la vez.

Por ello, la visión del DPA entorno al uso de la tecnología no es completamente permisiva. Vaquero (2021) propone tres orientaciones para el DPA con las tecnologías digitales, las “3P”: *Presencialidad*, estando en espacio y momento con las personas adolescentes mientras interactúan con la tecnología y espacios virtuales, con una actitud abierta y participativa; *Progresividad*, apropiando y segmentando gradualmente el uso de las tecnologías según las necesidades de las personas adolescentes y el contexto educativo; *Pautas*, estableciendo normas y límites, negociando y consensuando directrices, orientando actitudes y conductas, intercambiando puntos de vista entre las personas adultas y adolescentes. Las 3P son orientaciones sencillas que se pueden considerar en la generación de nuevas acciones para integrar los TMI en los centros de forma beneficiosa para el desarrollo de las personas adolescentes, actuando, a largo plazo, en la prevención de situaciones de riesgo.

4. Conclusiones

Las posibilidades del teléfono móvil inteligente para la consecución de las CCDD abarcan mucho más que el logro de conocimientos técnicos y sus funcionalidades para procesos didácticos de asignaturas curriculares. Las CCDD también comprenden las acciones para una participación ciudadana en el mundo digital adecuada, creativa, ética y moral en la sociedad. Por otro lado, existen diversas situaciones de riesgo en el mundo digital y efectos negativos para el desempeño académico del alumnado que conducen a los centros educativos a prohibirlo. Si bien el uso del dispositivo acostumbra a estar prohibido en los centros para evitar los riesgos, se descarta este espacio educador para acompañar y guiar a las personas adolescentes a hacer un uso competencial del dispositivo.

La adopción del enfoque del DPA deviene una oportunidad para replantear la inclusión de los móviles en los centros, en beneficio al empoderamiento adolescente y a un uso competencial del dispositivo, así como actuando a la vez frente a la prevención de situaciones de riesgo y educando en la ciudadanía. La apuesta, desde esta perspectiva, es no prohibir el dispositivo en los centros de forma predeterminada y justificada únicamente por resultados negativos comúnmente conocidos. Por ello, se propone cuestionar el “*por qué*” incluir el dispositivo en el centro y en las actividades pedagógicas, acuerdo y en adaptación a las necesidades y contexto de comunidad educativa.



Figura 2. Modelo de los 6 Interrogantes para la inclusión del teléfono móvil en educación secundaria. Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos de la literatura revisada permiten finalizar el artículo concretando el Modelo de los 6 Interrogantes para la inclusión del Teléfono Móvil en Educación Secundaria (Figura 2). Pretende servir de guía para los centros educativos para plantearse y diseñar el plan de inclusión del dispositivo dando respuesta amplia a seis preguntas.

La contribución principal de este artículo es la apertura de nuevos caminos en el establecimiento de modelos tecno-pedagógicos innovadores que posibiliten incluir la tecnología en el sistema educativo en beneficio del desarrollo integral del alumnado. Se vela por la equidad educativa, la autonomía progresiva y capacitación digital de las personas adolescentes, empoderándolas para cooperar con docentes y personas adultas en la educación de calidad.

4. Referencias bibliográficas

- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. Madrid: UNICEF España.
- Calvo González, S., y San Fabián, J. L. (2018). Redes Sociales y Socialización Afectiva de las Personas Jóvenes: Necesidades Docentes en Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(2). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.001>
- Cuenca, A., Álvarez, M., Ontaneda, L., Ontaneda, E., y Ontaneda, S. (2021). La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la Habilidad de «Comprender». *Espacios*, 42(11), 11-25.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office. (en línea) <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Fernández-Rodrigo, L., Erta-Majó y Tirocchi, S. (in press). 10 Facilitators of sense of belonging through Digital Competences: a qualitative study with educational science students. *Media Education – Studi, ricerche e buone pratiche*.
- Fernández-Rodrigo, L. (2016). El uso didáctico y metodológico de las tabletas digitales en aulas de educación primaria y secundaria de Cataluña. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 9-25. (en línea) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36843409002>
- Gewerc, A., Fraga, F., y Rodes, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. <https://doi.org/10.47553/rifop.v31i2>
- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., y Romero Rodríguez, J. M. (2020). Mobile learning en las diferentes etapas educativas. Una revisión bibliométrica de la producción científica en Scopus (2007-2017). <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.04>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Murry, V. M., Smith, E. P., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., y Buckingham, M. H. (2021). Positive youth development in 2020: Theory, research, programs, and the promotion of social justice. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1114-1134. <https://doi.org/10.1111/jora.12609>
- Mateu-Luján, B., Giró Gràcia, X., Blanco García, M. M., y Paredes Labra, J. (2023). Posicionamiento de los medios de comunicación tradicionales respecto al uso educativo de los móviles en educación secundaria. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33158>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Competencia digital*. (en línea) <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave/digital.html>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., y Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223-234. <https://doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Pastor, Y., García-Jiménez, A., y López-de-Ayala, M. C. (2022). Estrategias de regulación de uso del smartphone y uso problemático de internet en la adolescencia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 38(2), 269-277. <https://doi.org/10.6018/analesps.461771>
- Rivera-Vargas, P., Mateu-Luján, B., Rappoport, S., y Gamboa, Y. (2023). Digitalización de los Centros Educativos y Uso de Teléfonos Móviles en el Aula. Análisis del Caso Español. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 25-43. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.002>
- Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M., y Establés, M. a. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *Profesional de La Informacion*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>
- Search Institute (2017). *The Asset Approach: 40 Elements of Healthy Development*.
- Urrea-Monclús, A., Balsells, M.A., Forné, M.A., y Fernández-Rodrigo, L. (2023). *Adolescències: reptes, propostes i orientacions per a les polítiques municipals*. Àrea d'igualtat de la Diputació de Barcelona.
- Vaquero, E. (2021). Orientacions per al desenvolupament positiu dels adolescents amb tecnologies digitals. En Balsells, M.A., Vaquero, E., y Fernández-Rodrigo, L. (Coord.) *Teeponds. Càtedra Educació i Adolescència Abel Martínez Oliva*. (en línea) https://youtu.be/xer208QrszE?si=trPTQ629H_oq_cjq
- Youth (2022). *Positive Youth Development*. (en línea) <https://youth.gov/youth-topics/positive-youth-development>