

DIFICULTADES, LAGUNAS Y NECESIDADES ASOCIADAS AL ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS

Autoría: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud

De todos los indicadores que componen el índice sintético del ProyectoScopio, dentro de la categoría relativa a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (<http://www.proyectoscopio.es/indicadores/tics>), han sido considerados dos de ellos: *tasa de usuarios jóvenes (16-29) que no han utilizado Internet (últimos tres meses)*, y *tasa de jóvenes (16-19) con nivel alto de competencias en el uso de ordenadores*. Ambos indicadores indican en la medición de la brecha digital, seguramente una de las brechas más significativas hoy en día, por lo que supone de pérdida de oportunidades, descabalgamiento del mercado laboral, restricción de acceso a la información, y riesgo de incomunicación y marginación. Brecha directamente relacionada con cuestiones de índole estructural.

En ese intento por medir de alguna manera dicha brecha, el índice de competencias en el uso de ordenadores se antoja más fiable que el de no uso de internet en los últimos tres meses, que ofrece diferencias bajas y difícilmente interpretables (al menos en el seno de un mismo contexto social), dada la generalización en el uso de internet.

Atendiendo a ese nivel alto de competencias en el uso de ordenadores, disponemos de datos por Comunidades Autónomas y por países de la Unión Europea.¹

¹ Definición: Proporción (%) de población 16-29 con nivel alto de competencias en el uso de ordenadores, con respecto a la población total 16-29 total

Variables:

x: Población 16-29 con nivel alto de competencias en el uso de ordenadores

y: Población 16-29 años en términos absolutos

Fórmula de cálculo: $(x/y) * 100$

Fuentes:

x (numerador): España: INE - Petición a medida; Europa: Eurostat - ICT usage in households and by individuals (Indicador isoc_sk_cskl_i)"

y (denominador): España: INE - Cifras de población; Europa: Calculado en fuente (x)

En lo que se refiere a España (Gráfico 1), destacan los niveles de Cataluña y Castilla-La Mancha, con 66% y 62%, respectivamente. A partir de ahí, habría una serie de CC.AA. con tasas entre el 50% y el 55%, como Aragón, Extremadura, Navarra, Asturias, Comunidad Valenciana, Galicia, Andalucía, Canarias, Madrid, y Murcia. Las Comunidades con menores tasas de nivel alto de competencias en el uso de ordenadores son Ceuta (30%), Melilla (32%), Castilla y León (36%) y La Rioja (38%). En líneas generales, niveles de competencias que, con las excepciones de Cataluña y Castilla-La Mancha, dejan, en la mayoría de los casos, prácticamente a la mitad de los y las jóvenes al otro lado de la brecha digital así considerada, cuando no es ampliamente mayoritaria, como ocurre en Castilla León, Ceuta y Melilla.²

En relación a la UE, con una media general del 45%, destacan los niveles altos de Lituania (71%), Estonia (66%), Finlandia (65%), Portugal (64%) y Letonia (62%). En un segundo escalón estarían Eslovenia (57%) y Dinamarca (57%). Por la parte de abajo, las tasas más preocupantes las protagoniza Rumanía (15%), y también hay tasas bajas en Bulgaria (31%), Países Bajos (34%), Irlanda (36%) o Chipre (38%). El resto de países se sitúan entre el 40% y poco más del 50%, siendo la media de España, así medida, del 52%. Por tanto, resultados que muestran sociedades muy divididas (en la mayoría de los casos en torno al 50%) en relación a las competencias digitales, y casos que representan una clara brecha digital en el conjunto de la UE, como son los países señalados.

² Una entrada anterior del blog de análisis y debate del ProyectoScopio apunta algunas diferencias por género en relación a estos datos (<http://www.proyectoscopio.es/contenidos/los-componentes/analisis-y-debate/10-genero/22-proyectoscopio-indicadores-de-juventud-analizando-la-brecha-de-genero-entre-los-y-las-jovenes>).

Gráfico 1. Tasa de jóvenes (16-19) con nivel alto de competencias en el uso de ordenadores (España, 2014)

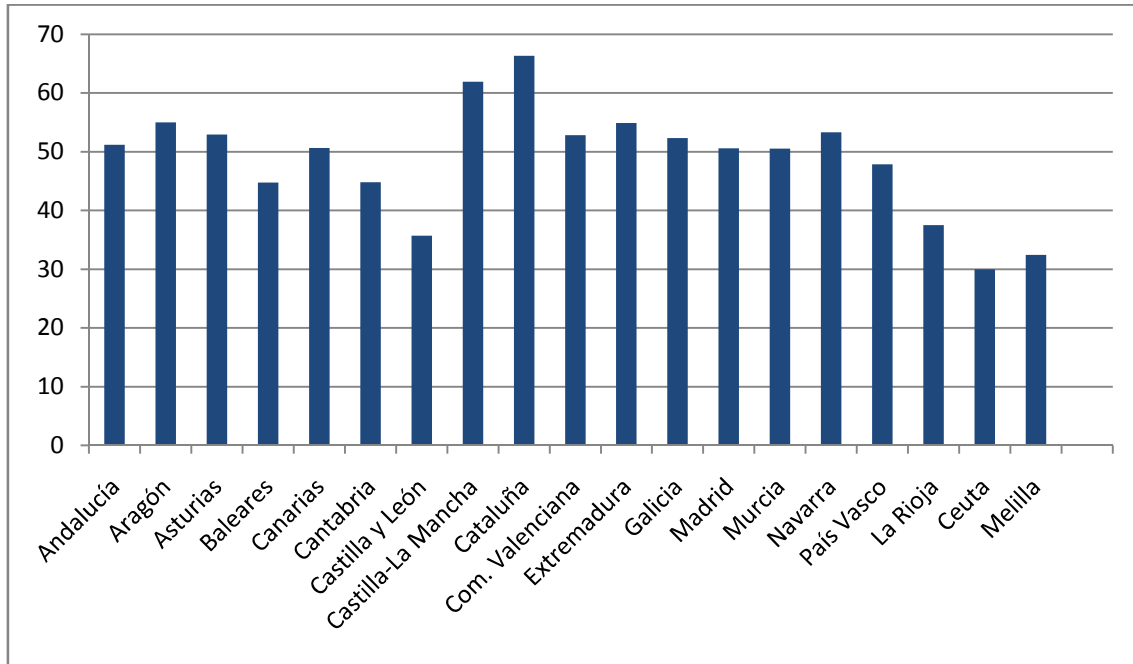
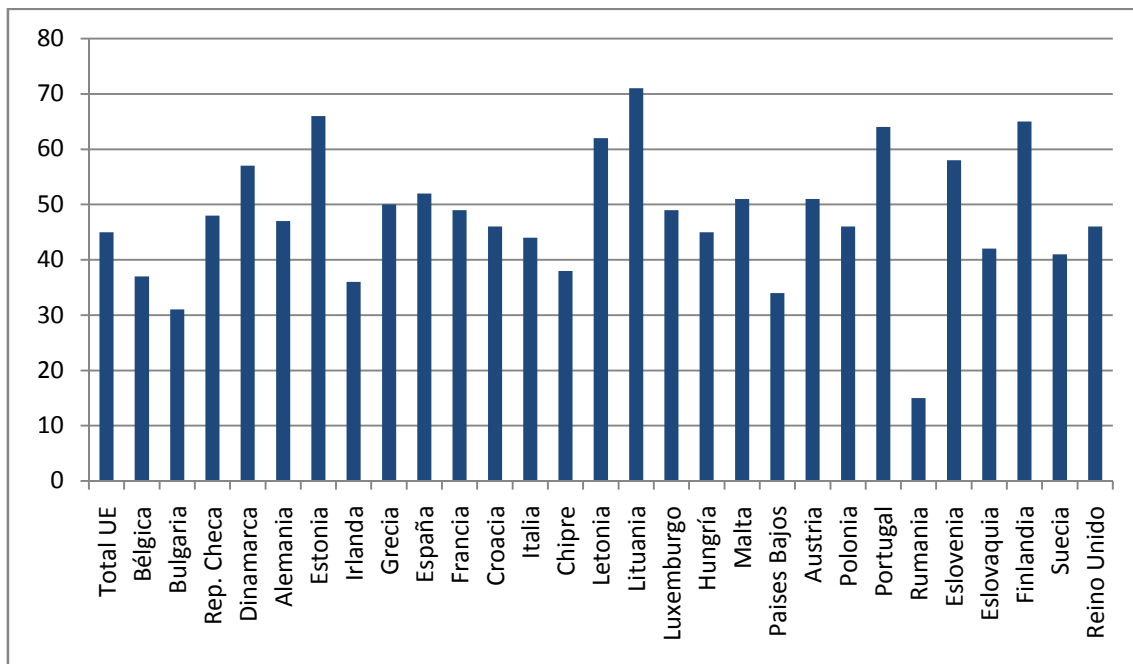


Gráfico 2. Tasa de jóvenes (16-19) con nivel alto de competencias en el uso de ordenadores (UE, 2014)



A partir de la observación de estos datos, conviene señalar dos motivos por los cuales es necesario tener cautela a la hora de interpretar los mismos. En primer lugar, existe uno puramente metodológico, explicado en una nota (<http://www.proyectoscopio.es/indicadores/tics?id=36>) de las tablas a partir de las cuales se generaron los gráficos reflejados anteriormente: “Los valores de Ceuta y Melilla; la desagregación por sexos de Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla - León y La Rioja; los valores de los hombres en Aragón y Canarias; y los valores de las mujeres de Extremadura y País Vasco, debe ser tomados con precaución dado el pequeño tamaño de la muestra en los datos de origen de la variable x para España cuya fuente es el INE.”

El segundo de los motivos es el que impulsa principalmente este artículo, y tiene que ver con la complejidad que supone elaborar un indicador sobre competencias tecnológicas, tanto por la propia dificultad de definir o acordar lo que supone tener tales competencias, y la necesidad de consensuar las variables que compondrían esas competencias, como por lo complejo de acceder a datos fiables y sistematizados al respecto.

El Boletín Oficial del Estado define competencia digital como el “uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad”. A partir de ahí, resulta necesario seleccionar los indicadores concretos que compongan el índice deseado.

En primer lugar es imprescindible saber interpretar el indicador por lo que mide, es decir, por el tipo de conocimientos y habilidades concretas que determinan esas “competencias”, y por el baremo que determina que se tenga un “nivel alto” en las mismas, como señala el indicador. Las notas metodológicas del mismo

(<http://www.proyectoscopio.es/indicadores/tics?id=36>) señalan que “alto nivel de conocimientos informáticos básicos se refiere a las personas que han realizado 5 o 6 de 6 actividades relacionadas con las TIC: copiar o mover archivos, copiar / pegar información dentro de un documento, usar fórmulas aritméticas en hoja de cálculo, comprimir archivos, instalar dispositivos externos, y usar programas con un lenguaje determinado”. Siendo tal definición bastante detallada, no cabe duda de que deja fuera otras actividades o conocimientos significativos, y que además no establece ningún tipo de nivel asociado a tales conocimientos, algo que difícilmente puede ofrecer una perspectiva a justada del “nivel alto” de competencias que menciona el índice.

En este sentido, resulta más específica la definición y clasificación de competencias digitales que ofrece Anna Blázquez Abella en el capítulo VII del libro “Los nativos digitales no existen: Cómo educar a tus hijos para un mundo digital” (2017: 135-156).³ Así, Blázquez habla de tres niveles en relación a las competencias digitales:

Nivel básico: pertenecer a la sociedad digital y conocer y aplicar la tecnología en la vida cotidiana de manera elemental.

Nivel medio: ser capaz de actuar con efectividad, adaptarse y ser autónomo con las tecnologías de la información y la comunicación.

Nivel avanzado: capacidad de aprovechar al máximo las prestaciones que ofrece la tecnología, innovar, compartir y dar apoyo a otras personas; especialmente referido a profesionales que tiene que usar las tecnologías en su trabajo, y educadores.

A partir de ahí, existirían ocho capacidades que determinarían las competencias, en base a esos tres niveles. De manera resumida (con más detalle en la obra de referencia citada), estas serían las capacidades:

³Susana Lluna y Javier Pedreira <<Wicho>> (Coords.); *Los nativos digitales no existen: Cómo educar a tus hijos para un mundo digital*. Barcelona: Deusto. 2017. Existe una reseña disponible de esta obra en http://adolescenciayjuventud.org/informate/coleccion-documentos/ampliar.php/Id_contenido/126785/

Capacidades 1, 2, 3; clasificadas en dos niveles de dificultad (básico y medio)

1. Cultura, participación y civismo digital:

Utilización eficiente, cívica y segura de los recursos de la sociedad digital (para informarse, hacer gestiones, comunicarse, actuar y participar).

2. Tecnología digital y uso del ordenador y del sistema operativo:

Conocimiento de las funciones básicas de los equipos informáticos y los dispositivos; saber qué hace que funcione un equipo es su sistema operativo, y poder utilizarlo.

3. Navegación y comunicación en el mundo digital:

Capacidad para buscar y almacenar la información de Internet; poder comunicarse e intercambiar información a través de recursos que ofrece Internet.

Capacidades 4, 5, 6; clasificadas en tres niveles (básico, medio y avanzado)

4. Tratamiento de la información escrita:

Conocimiento y manejo de un procesador de textos de cara a poder elaborar información escrita. Utilización de funciones de los procesadores de texto como imprimir o publicar.

5. Tratamiento de la información gráfica, sonora y de la imagen en movimiento:

Capacidad para utilizar los programas adecuados para editar información gráfica, archivos de audio y vídeo.

6. Tratamiento de la información numérica:

Conocimiento de los programas que permiten operar a través de hojas de cálculo, y capacidad para realizar operaciones.

Capacidades 7 y 8; clasificadas en dos niveles de dificultad (medio y avanzado)

7. Tratamiento de datos:

Capacidad para utilizar programas con bases de datos, y para poder crear o presentar información en tal formato.

8. Presentación de contenidos:

Conocimiento y utilización de programas para la edición de presentaciones gráficas; capacidad para insertar objetos e información, y para diseñar presentaciones.

Esta clasificación de capacidades, así como las que componen el indicador, si bien ofrecen una panorámica amplia del tipo de conocimientos que han de ser tenidos en cuenta para valorar las competencias tecnológicas, centran el foco de atención en la mecánica y el funcionamiento de los dispositivos, dejando a un lado el componente social y relacional del mismo, que sin duda pone en juego muchos otros elementos que también forman parte de lo que *supone saber manejarse* con las TIC. Siguiendo a Nuria Oliver, desde el capítulo VIII de la obra citada (Lluna y Pedreira: 2017), la “erudición digital” conlleva dos dimensiones: el conocimiento técnico de la tecnología, y el desarrollo de herramientas emocionales y sociales para poder tomar decisiones, colaborar y contribuir a la sociedad del futuro. Son estas “herramientas emocionales y sociales” las que resultan ser mucho más difíciles de medir y valorar; pero es necesario tomar conciencia de las mismas.

Obviar tal cosa, minusvalorar la importancia de esas otras capacidades, que también requieren de formación y educación, se constituye en un ejercicio que abunda en el mito de que niños, adolescentes y jóvenes establecen una relación natural, innata y casi mágica con la tecnología. Así, la expresión “nativo digital” parece ahora devaluada, pues tiende a ser atribuida a quienes nacieron a mediados de los noventa y en adelante, y que supuestamente están acostumbrados a la presencia de ordenadores y otros dispositivos digitales en sus vidas, algo que aparentemente haría innecesaria su educación al respecto. Es decir, que se tiende a creer que por nacer en un determinado periodo de tiempo los niños y las niñas presentan determinadas características, prácticamente genéticas, que les harían relacionarse mejor con la tecnología.

Quizás lo más preocupante de planteamientos como este es la delegación por parte de padres, madres y docentes que, asentados en tal convicción, e instalados al otro lado de

la teórica brecha digital, abandonarían el deber y la responsabilidad de educar y formar a los menores en ese sentido, provocando no pocas carencias. Como señala Enrique Dans desde el prólogo de Luna y Pedreira (2017), el resultado ha sido que esas y esos jóvenes se han convertido en “huérfanos digitales”, que ahora necesitan adquirir una serie compleja de valores, intereses, actitudes y aptitudes necesarias para extraer partido a las TIC.

Más allá de que crecer y desarrollarse con la presencia constante de determinados dispositivos y tecnologías facilita el natural desenvolvimiento con muchas de sus claves de funcionamiento y comunicación, existen muchas normas de nuevo cuño, claves comunicacionales, precauciones, niveles de exposición, etc., que deben aprenderse, además por estar en constante renovación. Por no hablar de que muchos valores adquieren nuevas dimensiones y significados que influyen en cómo se construye y se representa (la intimidad y la privacidad, por ejemplo), y es bastante más complejo gestionar el yo, toda vez que se desdobra en los planos *online* y *offline*. Por todo ello, “siempre con el mito de los nativos digitales sobre las espaldas, en no pocas ocasiones se tiende a dar por sentado que tal relación es simple, cuando resulta palpable que se establece en torno a cuestiones profundas, de calado, que forman parte de su auténtica educación sentimental” (Ballesteros y Megías; 2015: 87).⁴

En esta línea, como señala Amparo Lasén desde la introducción de la obra *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual* (Megías y Rodríguez; 2014: 8):⁵

“Existe la creencia en la “natural” disposición hacia lo nuevo que invisibiliza tanto la existencia procesos de aprendizaje como las distintas situaciones materiales de los y las jóvenes (...) Probablemente ese interés y temor generales han sido en parte la razón de

⁴ Ballesteros, J.C.; Megías, I; *Jóvenes en la red: un selfie*; CRS/FAD, Madrid: 2015.

http://adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id_contenido/73894/tipo/11/

⁵ Megías, I; Rodríguez, E; *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*; CRS/FAD, Madrid: 2014.

http://adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/Id_contenido/73887/tipo/11/

esa sobrerrepresentación juvenil en el ámbito de estos estudios, que en muchas ocasiones han contribuido también a propagar visiones erróneas, como en el caso del exitoso término de “nativo digital”, que junto al foco en las prácticas tecnológicas juveniles, tiene como efecto invisibilizar los elementos comunes entre las prácticas juveniles y las de los adultos, el que “estemos todos en esto”, en el aprendizaje y desarrollo de las mediaciones digitales de nuestras interacciones y vidas cotidianas”.

Evidentemente, todas las cuestiones que compondrían esa “educación sentimental” (como la denomina Lasén) no parecen fácilmente mensurables desde una perspectiva cuantitativa, motivo por el cual su inclusión en indicadores sistemáticos sobre competencias tecnológicas requeriría de importantes esfuerzos metodológicos, empezando por la consideración de nuevas capacidades hasta ahora no tenidas en cuenta. Ello no invalida indicadores como el disponible, pero nos sitúa ante su alcance real y sus limitaciones.

En este sentido, existen toda una serie de cuestiones que, en la actualidad (y desde esta necesidad de generar indicadores operativos) quedan lejos del foco de medición y consideración de las competencias digitales, siendo elementos que determinan claras diferencias a la hora de entablar la relación con la tecnología, cada vez más integrada no sólo en la cotidianidad, sino en la propia generación y recreación del yo. Cuestiones como las siguientes:⁶

- El hecho de que los denominados nativos digitales centran buena parte de sus usos tecnológicos en los *smartphones* y no tanto en el PC, precisamente cuando las competencias que componen los indicadores están asociadas al PC. En relación a los usos de los teléfonos móviles, la información es más acotada.
- La necesidad de enfrentarse a los contenidos de Internet de una manera crítica, desde la educación en la selección y criba de información, plataformas, medios e

⁶ Algunas de ellas están inspiradas en el Capítulo V de Luna y Pedreira (2017).

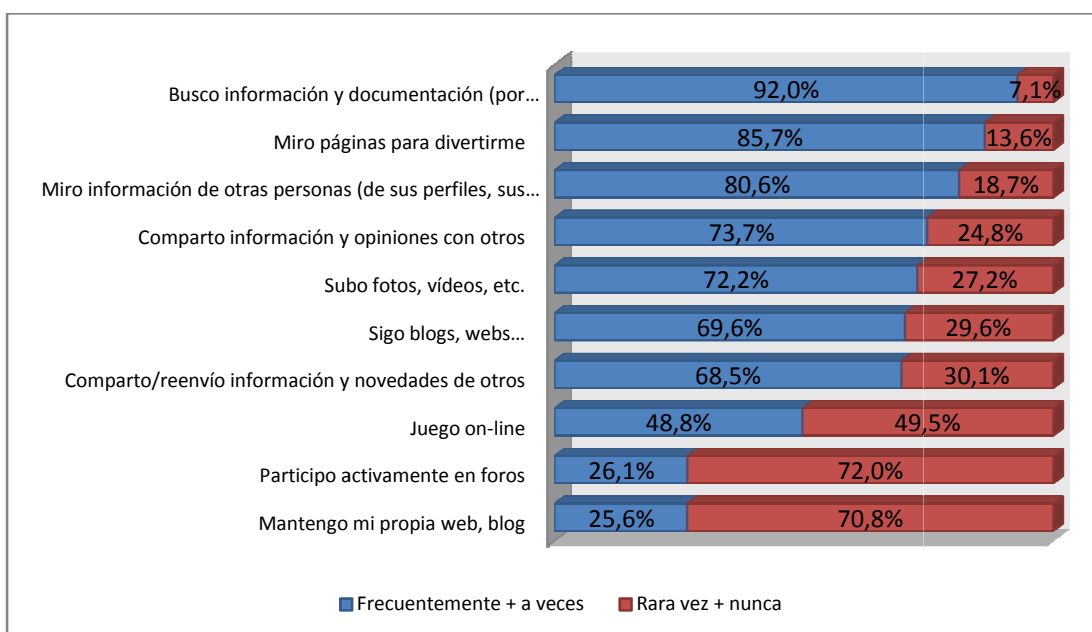
- interlocutores, a la generación de una adecuada conciencia en torno a la realidad de las políticas de privacidad y circulación de datos personales.
- La generación de cámaras eco o dinámicas endogámicas entre usuarios/as de redes sociales; es decir, que sólo se sigue y se agrega a las personas que piensan como uno/a mismo/a, y se tiende a mostrar información positiva para no provocar ansiedad o desasosiego en el usuario/a. Ello puede provocar que la forma de pensar se vuelva más radical, pues no se encuentran opiniones distintas a las propias.
- Una visión de los buscadores como oráculos, obviando el trabajo con búsquedas avanzadas y uso de operadores de búsqueda.
- Las deficiencias a la hora de posicionarse en redes sociales y determinados buscadores, que tienen una relación directa con la pérdida de oportunidades laborales, pues muchas empresas (cada vez más) buscan a sus empleados o empleadas en tales redes sociales; además, porque no todas las empresas se han adaptado de la misma forma que las personas a las nuevas plataformas.
- El desconocimiento en el terreno de los derechos de autor de los contenidos en Internet, y las deficiencias a la hora de buscar información e imágenes, puede estar en la base de errores que tengan repercusiones mayores cuando los y las jóvenes trabajen en medios o en empresas.
- La compleja relación entre lo privado y lo público en Internet, también desde el propio desconocimiento de los límites, la regulación y la necesidad de control, puede generar problemas a la hora de gestionar adecuadamente la exposición del *yo online* y el *yo offline* (Megías y Rodríguez, 2104), y el propio desenvolvimiento con las TIC. Cuestión que entronca directamente con la necesidad de la mencionada educación sentimental asociada a la tecnología.

- La comunicación en Internet y redes sociales requiere de unas claves y códigos (lo que se suele denominar “netiqueta”) que deben ser aprendidos, además de forma continua. Normas que van más allá de las faltas de ortografía y la gramática, y tienen que ver con la naturaleza de la comunicación y las peculiaridades de unas claves cambiantes, la correcta asimilación de valores que encuentran significados distintos a los que adquieren *offline*, la capacidad de ponerse en el lugar del interlocutor, y de saber discernir el tipo de canal que ese está usando para comunicarse.
- La capacidad del medio tecnológico para la multitarea deriva en nuevas necesidades a la hora de valorar y ser críticos respecto a la capacidad de asimilación de contenidos (cuestión que no siempre ha de ser observada desde el punto de vista más negativo).
- En el medio tecnológico muchas veces se asiste a una creatividad encorsetada y a un uso inseguro de la tecnología, que requiere también de adecuados procesos de aprendizaje y educación, siendo de nuevo fundamental alentar el sentido crítico del usuario y la usuaria.

Todas estas son cuestiones (seguramente entre otras muchas), que no suelen ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar las competencias tecnológicas. De igual forma que no suele ser considerada la manera en que se integra la tecnología en muchas actividades diarias (o en la escuela, por ejemplo), más allá de los usos concretos que se hacen del ordenador u otros dispositivos; o tampoco se atiende excesivamente al sentido de los usos, en relación a las diferencias existentes entre la adopción de una actitud activa o pasiva en cuanto a la creación y recepción de contenidos online. En relación a estas dos últimas cuestiones, disponemos de datos de frecuencia (Gráfico 3) que nos dibujan un panorama de usos asociados a Internet, que si bien no nos permite calibrar competencias digitales, nos ofrecen pistas de las cuestiones que pueden suponer algún tipo de brecha o diferencia que sí puede apuntar esas competencias (que luego habrían de ser pasadas por

el tamiz de los niveles, y por la valoración de las actitudes más o menos críticas, más o menos acomodaticias).

Gráfico 3. Frecuencia con la que se realizan determinadas actividades en Internet. Jóvenes 16-20 años. Datos agregados. Excluidos Ns/Nc. 2015



Fuente: Ballesteros y Megías (2015: 13)

Así, atendiendo a estas cuestiones, los datos indican una actitud que oscila entre la búsqueda activa de información y documentación (que en sí misma denotaría determinadas competencias tecnológicas), la mera diversión (mirar webs para divertirse, o perfiles de otras personas, jugar online, seguir blogs o foros), y la interacción y exposición personal (compartir y reenviar información, subir fotos o vídeos...). Pero además de la información que tiene que ver con los niveles a la hora de establecer estrategias concretas para buscar información, o la manera en que se interpretan y reproducen las normas de *netiqueta* en la interacción personal, quizás la información que en este contexto más nos puede sugerir algunas diferencias en competencias digitales, la ofrece esa diferenciación entre quienes crean contenidos y quienes simplemente se empapan de ellos, de manera más o menos acrítica (cuestión tampoco

baladí). En este sentido, uno de cada cuatro jóvenes de 16 a 20 años mantiene su propia web, blog o bitácora, proporción similar a la que participa activamente en foros de debate e intercambio. Cuestiones que en sí mismas no tienen por qué indicar unas competencias tecnológicas superiores, pero que denotan una actitud y predisposición ante la comunicación mediada por las TIC que claramente marca una diferencia en los usos y sentidos.

No conviene tampoco olvidar aquellos y aquellas jóvenes que quedan al margen de los procesos de integración mediados por la tecnología, y no precisamente por cuestiones educativas, estructurales o sociales. Es decir, chicos y chicas que voluntariamente se excluyen de la rueda imparable de las redes sociales y la comunicación *online*, ya sea por hastío, por mera indiferencia, o como respuesta a una distinta jerarquía de valores. Exclusión voluntaria frente a las brechas digitales marginales, que no tiene por qué implicar que tales personas no tengan unas adecuadas competencias tecnológicas (precisamente el hastío puede surgir en el seno del desarrollo de tales competencias), y que claramente las sitúa en un lugar difícilmente valorable en relación a ese tema. En el clúster que se expone en Ballesteros y Megías (2015), y que pretende clasificar a los y las jóvenes de España de 16 a 20 años en base a la manera en que establecen su relación con la tecnología, este grupo de “tecnófobos (¿o indiferentes?)” (así se denomina en la investigación) representaría al 12% de la población joven, porcentaje minoritario pero significativo.

Además, buena muestra de que actitudes autoexcluyentes como tales sitúan en el imaginario colectivo a esas personas en un plano distinto al que valora las competencias (o incompetencias) digitales, es el tipo de percepciones y valoraciones que despiertan, que apuntan también algunos valores que se ponen en juego en las mediaciones tecnológicas de las relaciones y la comunicación. Como se señala en la citada investigación: (2015: 94)

“Quedarse fuera de la rueda de la integración tecnológica, si bien se descarta por anacrónico e innecesario, también encarna determinados valores, a los que parecerá que se renuncia con el uso habitual de TIC y la presencia en redes sociales. Desde el momento en que el 36% de los y las jóvenes afirma que quienes deciden voluntariamente no usar redes sociales son “libres”, el 35% señala que son “normales” y el 31% que son “independientes”, quizás, al menos en parte, se esté señalando la falta de esos valores en determinados tipos de relaciones con las TIC; sea porque se entienden como necesidades creadas, por situaciones de saturación o hartazgo, o simplemente porque la normalización de las relaciones con las redes sociales debe integrar a ambos lados de la frontera (a quienes usan redes sociales, y a quienes no las usan)”. En la Tabla 1 se recogen los resultados que dan origen a esta reflexión.

**Tabla 1. Imagen de las personas jóvenes que no utilizan redes sociales.
Respuesta múltiple (máximo tres respuestas). 2015**

	% sobre menciones	% sobre individuos
Libres	17,8	36,1
Normales	17,5	35,3
Independientes	15,4	31,1
Extrañas	10,9	22,1
Poco sociables	8,5	17,1
Auténticas	8,3	16,7
Aisladas	8,2%	16,6
Antiguas	7,6	15,3
Originales	5,9	11,9
Total	100,0	202,2
N	1654	818

Fuente: Ballesteros y Megías (2015: 40)

Finalmente, también se puede señalar la importancia de adquirir competencias para la desconexión, que es una manera distinta de adquirir competencias digitales, desde la perspectiva de los usos apropiados, ajustados a necesidades y alejados de riesgos (exclusiones de otro tipo, basadas en las deficientes habilidades relacionales o sociales, por ejemplo). En una sociedad en la que la presencia de las TIC y su mediación es incuestionable, sus beneficios evidentes, y la necesidad de saber desenvolverse en tal contexto no tiene vuelta atrás, adquiere importancia esencial la manera en que se establece y cobra sentido el balance entre la actividad *online* y *offline*, entendido desde la complementariedad y el máximo aprovechamiento de las posibilidades que ofrecen las TIC, de tal manera que se minimicen riesgos y usos inapropiados. Más aún por cuanto la mitad de los y las jóvenes de 16 a 20 años señalan que “alguna vez” o “muchas veces” han sentido la necesidad de desconectarse de internet o las redes sociales por saturación (Tabla 2), y el 46% ha tenido con “alguna frecuencia” o “mucho frecuencia” la sensación de dependencia de internet o redes sociales (Tabla 3). Por todo ello, estas competencias para la desconexión también deben ser objeto de estrategias educativas y formativas al respecto, como muestra más de saber desenvolverse de manera adecuada con las TIC.

Tabla 2. Necesidad de desconexión de internet/redes sociales por saturación. 2015

	N	%
Sí, muchas veces	113	13,8
Sí, algunas veces	296	36,2
Pocas veces	207	25,3
Casi nunca	112	13,7
Nunca	81	9,9
NsNc	9	1.1
Total	818	100.0

Fuente: Ballesteros y Megías (2015: 59)

Tabla 3. Sensación de dependencia de internet/redes sociales. 2015

	N	%
Sí, con mucha frecuencia	65	7,9
Sí, con alguna frecuencia	314	38,4
Pocas veces	232	28,4
Casi nunca	122	14,9
Nunca	73	8,9
NsNc	12	1,5
Total	818	100.0

Fuente: Ballesteros y Megías (2015: 61)