

EL OCIO DIGITAL COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE, LA SOCIALIZACIÓN Y LA GENERACIÓN DE CAPITAL SOCIAL

EDUARDO AGUILAR GUTIÉRREZ

ISABEL RUBIO FLORIDO

ANA VIÑALS BLANCO¹

Analizar cualquier aspecto de la sociedad actual sin referirse de una forma u otra al ocio es casi imposible, ya sea debido a su importancia económica, social, educativa y psicológica, como a los beneficios que puede reportar a sus protagonistas (Cuenca, 2010). El ocio como área específica de la experiencia humana tiene unos beneficios propios tales como el fomento de la creatividad, la satisfacción, el disfrute, el placer, una mayor felicidad y bienestar, un aumento de la calidad de vida y el fomento de la buena salud en general. Dicho de otro modo, el ocio se presenta como un importante recurso para el desarrollo personal, social y económico en la sociedad actual.

En la actualidad, el ocio se define como una vivencia humana, en la que el sujeto es protagonista, que puede suponer una experiencia de desarrollo y un pilar fundamental para afrontar exitosamente procesos como el aprendizaje (formal, informal o no formal) o la calidad de vida (Rubio Florido, 2012). Este artículo pretende reflexionar sobre un tipo de ocio fundamental en la sociedad actual como es el ocio digital desde el prisma del aprendizaje y la formación. Por ello, se han seleccionado tres actividades de ocio digital especialmente significativas como son las redes sociales virtuales (en adelante RSV), los videojuegos y las comunidades virtuales vinculadas a actividades de ocio con objetivos a largo plazo (ocio serio) especialmente significativas en elementos como la innovación, cooperación, creatividad, aprendizaje, la creación de redes personales etc.

¹ Eduardo Aguilar Gutiérrez eaguilar@deusto.es Isabel Rubio Florido irubio@deusto.es Ana Viñals Blanco ana.vinals@deusto.es (Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto)

El ocio en la era digital

La transformación del aprendizaje pasando de un proceso fundamentalmente individual y específico de un periodo de la vida, a convertirse en otro basado en la construcción de redes y conexiones (Siemens, 2006) a lo largo de la vida es incuestionable. Hoy más que nunca el aprendizaje es y debe darse de manera integral, como un todo que se produce en cualquier momento y cualquier lugar. Y en este contexto, donde las características de libertad y motivación intrínseca del ocio pueden convertirlo en un espacio de especial significación y efectividad para el aprendizaje.

Resulta muy difícil entender la sociedad actual sin tener en cuenta el valor del ocio como pilar de desarrollo humano en el siglo XXI (Cuenca, 2010). El ocio, entendido como experiencia personal y fenómeno social, es fuente de beneficios físicos, psicológicos y sociales y está muy vinculado a la calidad de vida. Y es en el contexto de una sociedad postmoderna, informacional y tecnológica, en la que predominan valores de autoexpresión y realización personal, donde aparece el denominado ocio digital. Un tipo de ocio, propio de una cultura en red, impulsado gracias al avance de un amalgama de herramientas tecnológicas, su inclusión dentro de la cotidianidad de los ciudadanos y la democratización en el uso de la red.

Sin embargo, muchas veces el ocio actual se concibe como un verdadero *fast-ocio* (San Salvador del Valle, 2009), un ocio que “implica una desaforada búsqueda del aprovechamiento al límite del tiempo percibido como bien escaso”. Un ocio líquido (Cuenca, 2007), caracterizado por el cambio continuo, la transitoriedad, la rapidez y la fragilidad de compromiso. Un tipo de ocio ubicuo que se disfruta en cualquier momento y cualquier lugar y que no necesita de un tiempo y espacio determinado. Un ocio intersticial (Igarza, 2009) más interactivo, más selectivo, menos duradero basado en micro guiones, microestructuras y microcontenidos. Dicho de otro modo, un ocio digital que es consumido en pequeñas “burbujas de ocio” gracias a la proliferación de soportes tecnológicos que así lo permiten. El ordenador, los *smartphones* y las tabletas, han pasado a instaurarse como las pantallas por excelencia en la esfera del ocio. Estas nuevas formas de ocio prevalecen sobre otras antes practicadas y mientras en el pasado cercano se pasaba gran parte del tiempo delante del televisor hoy se invierte en estar delante de esta multiplicidad de pantallas.

Son numerosos los autores (Bryce, 2001; Drotner, 2008; Sánchez-Navarro, Tabernero y Aranda, 2009; García, López y Sámper, 2012; etc.) que desde una u otra perspectiva han analizado el emergente ocio digital. Según Bryce (2001) nos aporta desconexión y escape de las tensiones de la vida diaria pero además, puede ayudarnos en la mejora de la salud, el aprendizaje y la confección de nuestra identidad personal. Un tipo de ocio no solamente vinculado a los valores hedonistas propios de la sociedad consumista en la que se inserta, sino un ocio que ofrece oportunidades para la participación, la colaboración, la socialización y aprendizaje en red, el empoderamiento ciudadano o la generación de conocimiento colectivo. Un ocio que entendido como experiencia, no se instaura en la mera práctica de una actividad que se realiza exclusivamente para pasar el rato u ocupar el tiempo libre disponible. Un ocio que se caracteriza por la no obligatoriedad, el disfrute y la diversión, enmarcado en una filosofía humanista del ocio (Cuenca, 2000, 2004, 2006, 2008) que lo entiende como una experiencia humana personal, social e integral. Desde esta concepción humanista, el ocio se convierte en un ámbito de aprendizaje y desarrollo humano idóneo para las personas.

Reflexionar sobre este ocio desde un concepto de desarrollo humano, aprendizaje y calidad de vida, puede ofrecernos claves de éxito para promover procesos y metodologías de aprendizaje adecuadas no sólo al contexto actual, sino también a los intereses, motivaciones y formas de entender la cultura digital de los ciudadanos. Esta reflexión puede ayudarnos a mejorar el proceso de introducción de la tecnología en la escuela, maximizando la visión lúdica que los alumnos tienen de las tecnologías y provocando una mayor motivación en el profesorado. Con este objetivo, se presentan a continuación tres reflexiones sobre tres actividades de ocio digital que ya sean por el gran número de practicantes (videojuegos y redes sociales virtuales) o por sus especiales características en relación a la tipología de actividades que engloba (comunidades virtuales de ocio serio) nos parecen de especial interés a la hora de plantear procesos de aprendizaje que sean capaces de generar procesos basados en aprender disfrutando y disfrutar aprendiendo.

Redes Sociales Virtuales, convivencia entre aprendizaje formal e informal

Las RSV se han convertido en uno de los medios digitales y sociales donde mejor conviven aprendizaje formal e informal (Haro, 2011). Sin embargo, debido a que su uso se relaciona principalmente con motivos lúdicos y relacionales, su utilización en el ámbito educativo aún no está del todo consolidada. Ahora bien, las experiencias puestas en marcha en entornos educativos formales dejan clara constancia de que su uso supone importantes beneficios en el aprendizaje y el desarrollo personal y social del alumnado.

El uso de las RSV en el ámbito escolar soporta ciertos riesgos, posibles obstáculos que tratados en el propio entorno de aprendizaje formal y junto a los docentes viabilizan unas circunstancias idóneas para formar a los alumnos en valores propios de la cultura digital en la que vivimos. De esta manera, aprovechar el uso de las RSV en las aulas supone tener la oportunidad de concienciar e informar a los alumnos en el buen uso de Internet y las RSV. Por lo tanto, ¿qué oportunidades de aprendizaje nos proporciona el uso de las RSV en educación? Comenzamos haciendo alusión a los seis riesgos que más frecuentemente se vinculan al uso de las RSV: riesgos de contenido, de contacto, de privacidad, de acoso virtual, de uso abusivo y de superficialidad. Peligros que si bien tienden a ligarse a la democratización de la red y el *boom* de las RSV ya existían en épocas anteriores. Con todo, también es cierto que los rasgos característicos de la red como son su sencillo manejo, la posibilidad de anonimato, la libertad de acción o la interactividad que ofrece han contribuido a su auge.

Entre tanto, el fácil acceso a la información que posibilita la red ha deparado en que acceder, difundir y toparse inesperadamente con contenidos de carácter perjudicial sea mucho más sencillo que antes. Es por ello, que informar sobre la existencia de contenidos “violentos, con un contenido sexual explícito, racistas, terroristas, que fomentan el uso de drogas, que promueven conductas de riesgo como la anorexia, la bulimia o incluso el suicidio y que también pueden referirse a la recepción de mensajes engañosos o que desinforman” (García, 2009:54) es primordial para su prevención. Asimismo, la comunicación interpersonal que viabilizan las RSV ha posibilitado poder establecer de forma sencilla contacto con desconocidos potencialmente peligrosos (criminales, pederastas, piratas informáticos etc.) y muchas personas aprovechan la posibilidad de anonimato que ofrece la red para invadir la privacidad e intimidad de las personas con la única finalidad de hacer daño (Matute, H. y Vadillo, M., 2012). El uso

fraudulento de datos personales o los episodios de acoso virtual, más comúnmente conocidos como *Ciberbullying*, son ejemplos claros de un mal uso de la red por parte de las personas. Aún más, el auge de las RSV como herramientas de comunicación y socialización, en especial entre los jóvenes, ha derivado en casos de un uso abusivo de las mismas, causando problemas de aislamiento social, depresión, conductas agresivas etc. Y por último, el impulso de una sociedad informacional ha propiciado la cada vez mayor creación y difusión de una gran cantidad de datos que nos conllevan a una cada vez más difícil diferenciación entre lo que es y no es información útil y de calidad. Nicholas Carr, autor del libro “Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?”, señala que Internet nos ha convertido en personas menos reflexivas, más distraídas y con una indisposición mental menor para la concentración y el pensamiento crítico.

No obstante, la realidad nos muestra que la red ha posibilitado que seamos, en general, personas cada vez más generosas, creativas, sociales y móviles, a las que lo que realmente les hace felices es el hecho de compartir, colaborar, participar y, en definitiva, estar conectados (Shirky, 2011). En este sentido, la utilización de las RSV en educación, además de ser apropiadas para informar sobre cómo evitar los riesgos hasta ahora expuestos, se constituyen como herramientas de aprendizaje muy potentes e innovadoras que encajan a la perfección con la teoría del aprendizaje propia de la era digital, es decir, el conectivismo. Modelo de aprendizaje expuesto por el teórico de la enseñanza George Siemens (2006) en el que se define el aprendizaje como caótico, diverso, desordenado, continuo, multifacético y fundamentado en la construcción de redes. Bajo esta conceptualización de aprendizaje, las RSV se instauran como un recurso educativo necesario. No sólo como herramientas de aprendizaje que posibilitan diversión, entretenimiento, socialización e hipercomunicación en las aulas, sino también como medios sociales que promueven el aprendizaje colaborativo en red, el enriquecimiento mutuo (Lévy, 2004; Surowiecki, 2004; Rheingold, 2006) y el empoderamiento de las personas (Reig, 2012; Moya, 2011; Creus, 2011). En otras palabras, las RSV ofrecen la posibilidad de aprender en cualquier momento y lugar, no únicamente en el ámbito educativo más formal, sino también en espacios no formales e informales como lo es el ámbito del ocio. Las RSV facilitan la puesta en común de ideas, reflexiones, información y conocimientos entre las personas y, por consiguiente, la red se concibe como una fuente de conocimiento y de beneficios personales y sociales. Pero aún más, las RSV se han establecido como las “Tecnologías del Empoderamiento y la Participación” (TEP), ya que han supuesto una innovación en las formas de participación ciudadana. En definitiva, su uso nos facilita el poder “publicar, influir, comunicarnos, agruparnos, descubrir nuestras aficiones, agruparnos a ellas, sentirnos parte de algo mayor, descubrir que no estamos solos y todo ello con un coste muy bajo” (De la Peña, 2011:5).

Igualmente, la utilización de las RSV en el aula supone importantes beneficios para la mejora de los contextos de aprendizaje. Las clases se tornan más dinámicas y atractivas, y su uso actúa como un recurso muy motivador ya que “(...) el alumnado puede expresar su opinión, relacionarse con otros, contestar a una pregunta del profesor, interactuar con el resto de compañeros, publicar vídeos u otros archivos multimedia” (Ayala, 2012:16). Por consiguiente, en los últimos años, el uso de las RSV como herramientas de aprendizaje ha ido en aumento y son numerosas las experiencias positivas que así lo demuestran. Es esta ocasión destacamos dos buenas prácticas que consideramos relevantes: el Proyecto Facebook y la posuniversidad y el uso de la red social Edmodo con alumnado de 5ª de primaria.

La primera buena práctica corresponde a una experiencia de educación participativa llevada cabo durante el año 2009 en la Universidad de Buenos Aires de Argentina (UBA) de la

mano del filósofo Alejandro Piscitelli. El objetivo de la iniciativa consistió en experimentar nuevas rutinas de aprendizaje y enseñanza y, para ello, más de 250 (no) alumnos se dedicaron a estudiar la red social Facebook, en buena parte, desde el propio Facebook. Una de las claves del proyecto fue cambiar el modelo de impartición de las clases presenciales. El 60% eran impartidas por (no) alumnos, el 20% por invitados externos y el 20% restante por docentes. Asimismo, se otorgaron nuevos roles a los alumnos como líder de proyectos, integrador, documentalista y/o visualizador, y la evaluación fue continua. Como era de esperar, los resultados fueron muy ricos y positivos en cuanto al aprendizaje se refiere, lo que destapó la necesidad de repensar los modos en los que se enseña y se aprende por un lado, y dejó patente el poder de la red como alfabetizador digital por otro. La segunda experiencia educativa que presentamos responde al uso de la red social cerrada (control interno) Edmodo a lo largo del curso 2011-2012 con alumnos de 5º de primaria del colegio Ricardo Codorniú de Alhama de Murcia. Tal y como expone su impulsor, el profesor Alejandro Guillamón, la razón de su utilización fue la eliminación de los límites físicos de la escuela y, por ello, el primer paso fue comprobar el acceso a Internet del que disponía los alumnos. Tal y como expone el profesor, el uso de Edmodo con fines educativos posibilitaba que el alumno se pudiese conectar en casa, contactar con sus compañeros para preguntas dudas, ayudar a resolver las de otros, revisar la tarea realizada en clase, compartir sus aficiones etc. En pocas palabras, además de aprender cuestiones de carácter instrumental, esta iniciativa de su de RSV en el aula posibilitó, al mismo tiempo, incidir en aspectos actitudinales y centrados en el uso responsable de la red.

En conclusión, estas experiencias educativas a través del uso de las RSV dejan clara constancia de su poder como recursos de aprendizaje. Medios sociales que nos ayudan a interiorizar las conceptualizaciones de ocio y aprendizaje hasta ahora contempladas. Así, lejos de concebir el ocio digital en RSV como meras actividades destinadas a pasar el rato y la diversión, deben de considerarse como un ámbito social de aprendizaje, y más allá de ligar la noción de aprendizaje con contextos formales, admitirlo como una experiencia ubicua que atraviesa los muros académicos y se instaura a lo largo de toda la vida.

Videojuegos, aprender disfrutando en educación

Los videojuegos son un fenómeno relativamente novedoso desde que en 1973 surgiera Pong con una amplia difusión comercial. Desde entonces, han tenido un crecimiento constante y se han convertido en un fenómeno de masas que forma parte de la vida cotidiana, como una nueva forma de experimentar el ocio. Esta preferencia ha ido aumentando a medida que los avances tecnológicos han ido ofreciendo mejoras en la calidad de imagen, mayor realismo, así como nuevos dispositivos y programas, destacando especialmente la influencia que ha aportado la conectividad con la Red, permitiendo juegos en línea, intercambio de contenidos y una mayor interconexión entre jugadores.

Según la Federación Europea de Software Interactivo (ISFE, 2012) el 35% de los españoles entre 16 y 64 años compró algún videojuego a lo largo de 2012. España se sitúa entre los países europeos de mayor consumo, ocupando el cuarto puesto (ADESE, 2013). Los datos objetivos del uso que hacemos de los videojuegos constatan que cada vez los vamos haciendo más nuestros, y que no gustan sólo a los más jóvenes sino también a los adultos. En España, la mayor penetración del videojuego se da en el tramo de edad de 7 a 34 años (ADESE, 2013).

También se ha podido constatar que esta creciente penetración no es causa de aislamiento o abandono de otras actividades.

Entre los jugadores habituales el 47,1% deja de jugar con videojuegos por llevar a cabo otras actividades como salir con amigos (44,3%) y estudiar/trabajar (25,7%) (ADESE, 2009). Esta afirmación y otras que se irán aportando a lo largo de estas líneas contribuyen a desmitificar algunos de los atributos negativos que se les han otorgado a los videojuegos.

No debe olvidarse la relación entre videojuegos y aprendizaje, que más allá del aprendizaje específico de ciertos contenidos, ya que con su práctica también se adquieren habilidades y competencias. Numerosos autores han determinado beneficios derivados de su uso en relación con el aprendizaje. Begoña Gros (1998) los ha resumido de la siguiente forma. El juego con videojuegos favorece la autoestima y la motivación, el desarrollo de destrezas y estrategias cognitivas como la capacidad de resolución de problemas, toma de decisiones, búsqueda y organización de la información, habilidades perceptivas, motrices, razonamiento abstracto, memoria e interacción, así como competencias digitales. También favorece la socialización al actuar como instrumento de transmisión de pautas de comportamiento, de valores, de actitudes propicias en determinados contextos y de competencias como la comunicación. Lejos de ser entendidos únicamente de una manera lúdica, los videojuegos pueden utilizarse como una herramienta didáctica, tal y como lo es cualquier otro juego. Por ello el espacio de interacción entre el ocio digital y los jóvenes se convierte en una oportunidad para los procesos de aprendizaje formal, no formal e informal.

Con el propósito de aprovechar las posibilidades que este tipo de juego puede ofrecer a la comunidad educativa, se exponen a continuación los tópicos más frecuentes que giran en torno al uso de los videojuegos, contrastándolos con las investigaciones realizadas (Estallo, 1995) con el objetivo de poner en valor los riesgos y oportunidades que los videojuegos nos brindan para crear situaciones de aprendizaje constructivo y significativo.

Los estudios realizados (Estallo, 1995) coinciden en la ausencia de efectos negativos derivados del juego con videojuegos a nivel intelectual. Afortunadamente son muchas las potencialidades de los videojuegos en este sentido, afectan positivamente: en la coordinación óculo-manual; en el procesamiento paralelo de la información, es decir, se entrena la capacidad de recibir y asimilar diferentes estímulos simultáneamente, favoreciendo así el razonamiento abstracto; en un mayor desarrollo del proceso deductivo, ya que en la mayor parte de los videojuegos el jugador sólo conoce unas pocas reglas cuando lleva a cabo su primera partida; y en el desarrollo de la atención selectiva, es decir, la capacidad para discriminar entre múltiples estímulos.

Las investigaciones (Funk, 1992) establecen que no existe relación alguna entre el juego frecuente y el desarrollo de trastornos psicopatológicos. Contrariamente, se ha demostrado que: adecuadamente utilizados pueden ayudar a mejorar a jóvenes y adolescentes, con conductas patológicas o desadaptadas; los jugadores de videojuegos muestran niveles de extroversión significativamente mayores que los no jugadores; el uso de videojuegos en niños y adolescentes en general, no disminuye el consumo de otras actividades como las deportivas, las sociales, las de ocio o los estudios.

Tampoco existen resultados unánimes sobre si fomentan conductas violentas. Unas opiniones señalan que repercuten negativamente sobre el comportamiento de niños y

adolescentes (Bandura, Ross y Ross, 1963), otras hipótesis afirman que en lugar de fomentar la violencia lo que hacen es encauzarla; y otros casos aseveran que la violencia representada no es mayor a la que se ha representado en los cuentos, el cine, los cómics o la televisión (Estallo, 1995).

En cuanto a la teoría sobre si los videojuegos crean adicción, sabemos que todos los juegos crean una cierta adherencia, de hecho es una de las claves de éxito de cualquier juego. Todo ello depende del control que ejerzamos sobre estas prácticas. En la actualidad, no hay ningún dato riguroso que haga suponer que jugar con videojuegos provoque un trastorno adictivo. En todo caso podríamos referirnos a la adherencia del videojuego, no adicción, ya que es un atractivo expendedor de refuerzos positivos, que se presenta en forma de múltiples niveles de dificultad creciente y que introduce estímulos que provocan la curiosidad suficiente como para perseverar en el juego (Estallo, 1995).

Y, por último, en relación al tópico sobre si generan individualismo. Estallo (1995) afirma que los videojuegos, bien practicados en solitario o en red, lejos de ser un obstáculo para la práctica de las relaciones sociales, provocan que sus jugadores sean más extrovertidos y tengan una mayor frecuencia de trato con los amigos. Por lo tanto, se han generado nuevos modelos de socialización por el juego en red, por el hecho de compartir anécdotas, trucos, el juego en si y por el contenido de muchos juegos, ya que muestran situaciones que deben solucionarse en equipo.

Los videojuegos no dejan de ser un juego en soporte electrónico. Sabemos que el juego es una actividad que desde los marcos teóricos de referencia más reconocidos, como son Piaget (1986), Klein (1945), Wallon (1984) o Vygotski (1996), ha sido aceptado como una herramienta con un importante papel en el desarrollo cognitivo, por ser un instrumento: de desarrollo y estimulación del pensamiento que fomenta la perseverancia y la concentración, que promueve el pensamiento divergente y la capacidad creadora, y estimula el manejo manipulativo y conceptual de las relaciones entre el todo y las partes.

En el caso de los videojuegos, como ya se ha apuntado en líneas anteriores, existe consenso con respecto al hecho de que son facilitadores del aprendizaje (Gros, 2005; Prensky, 2005; Shaffer 2006). También se ha hallado que desarrollan destrezas, habilidades y actitudes socializadoras; que permiten introducir el análisis de valores y conductas a partir de la reflexión de los contenidos de los propios juegos; además de tener un enorme potencial para la adquisición de competencias digitales (Gee, 2008).

Con lo señalado si se contemplase la posibilidad de diseñar actividades en las que se desee integrar los videojuegos en situaciones de enseñanza-aprendizaje sería aconsejable tener en cuenta aquellos aspectos relevantes de las generaciones digitales (Prensky, 2001 y Salomon, 2000) que Gros (2005) destaca: :

- La velocidad. Las generaciones digitales procesan la información más rápidamente porque la cantidad de datos y de canales es superior. En este sentido existen dudas sobre la medida en que la velocidad ayuda o puede generar conflictos en el proceso de construcción del conocimiento, ya que un impulso rápido que no siempre ha sido pensado no implica una reflexión posterior.

- El procesamiento en paralelo. La generación digital tiene una mayor capacidad de procesar en paralelo lo que conlleva a una atención más diversificada y, probablemente, menos intensa y centrada en un único aspecto.
- Las imágenes. Durante mucho tiempo la imagen y los gráficos acompañaban e ilustraban al texto, sin embargo, actualmente la función del texto en los medios tecnológicos frecuentemente es dilucidar las imágenes
- La linealidad. La generación digital como consecuencia del uso del hipertexto, se ha producido una ruptura de la linealidad en el acceso a la información por parte de los usuarios, produciéndose una forma de organización de la información diferente a la utilizada en la escritura y en el medio lineal del aprendizaje.
- Conectividad. La generación digital forma parte de un mundo conectado sincrónica y asincrónicamente. Ambos tipos de conexión ofrecen oportunidades diferentes para acceder a la información y a las relaciones sociales. Por ello, estos usuarios procesan de diferente forma cuando se enfrentan a un problema, buscan información y se comunican.
- La acción constante. Las generaciones digitales están acostumbradas a pasar a la acción de forma inmediata, por ejemplo, ante un videojuego raramente leen las instrucciones, sólo se hace si hay un problema que no puede resolverse.
- Orientación a la resolución de problemas. La generación digital a través del juego con videojuegos entrena la competencia “resolución de problemas”. El jugador plantea como resolver el problema al que se enfrenta, utiliza el ensayo-error y finalmente llega a una solución.
- Recompensa inmediata. Parece que por la forma de interactuar con las TIC las generaciones digitales están acostumbradas a recibir recompensa inmediatamente. Según Prensky (2001), para los educadores es importante entender el valor de esta recompensa inmediata, y encontrar formas de ofrecer premios al instante que sean significativos en lugar de aludir a beneficios que serán obtenidos a más largo plazo. Por ejemplo, una recompensa inmediata sería saber la utilidad de los conocimientos que están adquiriendo.
- Importancia de la fantasía. Tapscott (1998) afirma que la fantasía es un elemento primordial para los adolescentes actuales. Es un elemento presente en la mayoría de los juegos de ordenador de mayor éxito así como de las películas más vistas y de las novelas más leídas por ellos.
- Y, por último, visión positiva de la tecnología. Las nuevas generaciones crecen usando las TIC y, por este motivo, ni les son extrañas ni tienen una visión negativa, tal y como a veces sucede entre los adultos.

En definitiva, los videojuegos pueden llegar a ser un recurso educativo más, como elemento que proporciona distracción, diversión, información, socialización y aprendizajes; especialmente si se cuenta con una orientación adecuada.

Comunidades Virtuales de Ocio Serio, un ejemplo de ocio digital social

Reflexionar en la actualidad sobre el espacio digital obliga a atender a las manifestaciones producidas por la combinación del mundo digital y ámbito del ocio en los aspectos más comunitarios, sociales y de creación colectiva. Una de las manifestaciones más interesantes de

esta interacción son las comunidades virtuales de ocio serio que conjugan los mundos sociales de un tipo de experiencias de ocio de especial interés (el ocio serio caracterizado por su perseverancia y compromiso), con el espacio digital (comunidades virtuales) y los procesos relacionales y de aprendizaje (generación de capital social y aprendizaje social abierto).

Debemos dejar claro que no podemos hablar de mundos sociales asociados a todas las experiencias de ocio. A este respecto, Stebbins (2005, 2007) construye un interesante marco explicativo de los tipos de experiencias de ocio más allá de la percepción personal y subjetiva del propio concepto de experiencia. Para ello se adentra en las características identificativas y diferenciales de las mismas, y propone la existencia de tres tipos; ocio casual (con objetivo inmediato o a corto plazo), ocio basado en proyectos (con objetivos a medio plazo) y ocio serio (con objetivos a largo plazo). El ocio serio, basado en un compromiso importante con la actividad, aglutina a colectivos como los amateurs, los practicantes de hobbies o los voluntarios (Stebbins, 1992). De todas las posibilidades que Internet ha abierto a estos colectivos han sido numerosas, especialmente para el encuentro, la visualización de sus proyectos o los procesos para compartir información y conocimiento. En este sentido, la Internet actual conecta muy bien con dos de las características distintivas del ocio serio, tanto como el significativo esfuerzo personal en el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y técnicas así como en la identificación y pertenencia a un mundo social y a sus correspondientes subculturas o idioculturas.

En el caso de los procesos de aprendizaje, su relación con ocio es bastante evidente, reforzada por las características de libertad y motivación intrínseca básicas del mismo (Cuenca, 2000). En este binomio ocio-aprendizaje, resulta sumamente sugerente la combinación de las propuestas de Csikszentmihalyi (1989) sobre la necesidad de una correcta relación entre retos y capacidades con la propuesta de Vygotsky (1996) sobre la zona de desarrollo próximo en lo que podemos llamar la socialización del aprendizaje en el ocio serio. Si una de las características de este tipo de ocio es la generación de mundos sociales, es en la combinación de ambas teorías donde las comunidades virtuales de ocio serio pueden propiciar procesos de aprendizaje social abierto de gran valor individual y colectivo. Unruh (1979) define los mundos sociales como organizaciones sociales con estructuras amorfas y difusas que pueden generar identificación social, permitiendo de forma libre la entrada y salida de los mismos. En el caso del ocio, estos mundos están contruidos sobre el interés común de los participantes, la práctica compartida. Casi todas las investigaciones a los mundos sociales del ocio se han referido a investigaciones que tienen como objeto mundos sociales en el ámbito analógico, con una escasísima atención a lo que sucede en el mundo digital (Urban, 2007; Cox, Clough y Marlow, 2008; Cox y Blake, 2011). No podemos negar que las comunidades virtuales de ocio serio son espacios minoritarios, pero resulta curioso la escasa atención prestada teniendo en cuenta las posibilidades ofrecidas por las tecnologías digitales a los mundos sociales del ocio serio. Estas comunidades virtuales se presentan como espacios sobresalientes para promover procesos de aprendizaje, encuentro e identificación social. En este contexto, las comunidades virtuales de ocio serio son manifestaciones de sus mundos sociales, muy diferentes a los espacios sociales vinculados a experiencias de ocio inmediato y hedónico mayoritarias de nuestra sociedad al conjugar compromiso, tecnología, disfrute, motivación intrínseca, colaboración, innovación social, creación colectiva, autoaprendizaje, aprendizaje social y generación de capital social.

Y, ¿cómo son estos mundos sociales virtuales del ocio serio? ¿Qué es una comunidad virtual de ocio serio?. Hace ya más de una década, aparece el concepto de “comunidades de

práctica". Wasko y Teigland (2006) hablan de ellas entendiéndolas como un colectivo social emergente donde los individuos que trabajan sobre parecidos problemas se autoorganizan para ayudarse unos a otros compartiendo perspectivas sobre la práctica sobre la que trabajan, haciendo que se produzcan procesos de aprendizaje e innovación en la comunidad. Brown y Duguid (2000) incorporan un matiz a esta reflexión al hablar de redes sociales emergente e informales que facilitan el aprendizaje y el intercambio de conocimiento entre individuos en la realización de las tareas relacionadas con la práctica. Para ellos, las CoP son un subconjunto de estas redes, y las redes de práctica se diferencian de las mismas en los individuos participantes se coordinan entre ellos normalmente a través de un tercer agente (asociaciones profesionales, newsletter, web pages...) y por tanto con unos vínculos débiles y sin necesidad de que los participantes se encuentren cara a cara. En relación a otras formas de trabajo en grupo, las redes de práctica promueven el intercambio y flujo de conocimiento a través de redes sociales sin contar con mecanismos de control sobre el mismo.

Las llamemos mundos sociales en internet, comunidades virtuales, redes, comunidades de práctica resulta fundamental las posibilidades de aprendizaje social abierto que se abren en estos espacios compartidos y co-creados que por otro lado producen procesos de aumento del capital social y redundan en los procesos de aprendizaje basados en el conectivismo propuesto por (Siemens, 2006). La relación entre el ocio, capital social y tecnología es compleja. Ingen y Ejick (2009) presentan como fundamental en la relación entre el ocio y el capital social la interacción cara a cara, a la que otorgan un papel central en la creación de capital social y en el mantenimiento del mismo para que sobreviva a largo plazo. Autores fundamentales del capital social como Putnam (1995), presentan la televisión como un elemento que genera disminución del capital social de una comunidad. Blanchard y Horan (1998), recogen la idea de la privatización del tiempo de ocio, como consecuencia de la configuración de la televisión como fuente principal de ocio en las sociedades modernas. E incluso se preguntan si los ordenadores suponen un paso más en esta privatización del ocio y del disfrute en soledad y las implicaciones de su uso masivo en relación al capital social. Sin embargo, otros autores como Shirky (2011) diferencian claramente entre lo que supone la televisión como actividad principal en la distribución temporal del tiempo libre o de ocio frente a lo que supone la incorporación cada vez más progresiva en estos consumos, de los ordenadores y las redes interconectadas. Shirky apoya la tesis de Putnam de que el visionado de la televisión suponía un descenso de las relaciones sociales y del capital social justo en el momento en el que el tiempo libre disponible crecía de forma importante. Sin embargo, en su opinión, las tecnologías actuales suponen un cambio cualitativo con la televisión. Es a través de ellas, donde se puede maximizar lo que Shirky denomina excedente cognitivo, entendido como el superávit de conocimiento que dispone nuestra sociedad. Blanchard y Horan (1998) ya habían adelantado reflexiones como esta al afirmar que las comunidades virtuales podrían ayudar a disminuir la tendencia de la privatización del tiempo de ocio.

Los datos de consumo de televisión en jóvenes parece que lo van demostrando.

¿Cuáles son los procesos de hacen funcionar estas comunidades sin control y una organización mínima para que se produzcan complejos procesos de aprendizaje y mejora individual y social?. ¿Es el excedente cognitivo un motor que puede impulsar a las personas a mejorar su calidad de vida a través del aprendizaje y la profundización con otros en intereses comunes de ocio? ¿Son estos espacios de aprendizaje no formal una dinámica a insertar en las comunidades educativas? Estas y otras preguntas se abren ante nosotros y nos exigen en cierta

medida profundizar en estas teorías y su incorporación a los procesos de aprendizaje de nuestra sociedad. Tal y como dice (Shirky, 2011: 41) “*este excedente recién forjado a partir de las islas antes desconectadas del tiempo y el talento, es solo materia prima. Para obtener un valor de ella, tenemos que procurar que signifique o que haga algo. Nosotros colectivamente, no solo somos la fuente del excedente; también somos la gente que diseña su uso por medio de nuestra participación y a través de las cosas que esperamos de los demás, mientras luchamos juntos con nuestra nueva conectividad*”

A modo de conclusión

En la era digital el conocimiento es trasvergente, redárquico, líquido, complejo, dinámico, hiperconectado y transgeneracional, y ello ha transformado la manera de enseñar y de aprender que se ha convertido en social, conectado y global. Las redes sociales virtuales ofrecen infinitas posibilidades de aprendizaje en el aula. No sólo en lo que respecta a la concienciación sobre sus riesgos, sino también como herramientas idóneas para el aprendizaje en red, colaborativo y en equipo. Asimismo, la utilización de los videojuegos como recursos educativos facilitan el desarrollo de aspectos cognitivos, la mejora de destrezas, de actitudes socializadoras y de alfabetización digital.

En tercer lugar, las comunidades virtuales de ocio serio han posibilitado nuevas maneras de sociabilidad en red y de creación de identidad y capital social. Una oportunidad idónea para la cocreación, la colaboración social y colectividad en red. En definitiva, tres espacios de ocio digitales sociales y en red que emanan oportunidades de aprendizaje tanto en espacios formales, como no formales e informales.

Aún más, no debemos olvidar que estas actividades de ocio digital destacan por su práctica fuera del propio ámbito escolar formal, de ahí la necesidad de educar en ocio digital en el sentido de mostrar los beneficios que estas herramientas ofrecen. Contamos con los recursos necesarios, pero a menudo faltan las habilidades y conocimientos necesarios para saber aprovechar sus beneficios tanto a nivel personal como comunitario.

Referencias

- Adese (2013): *Balance económico de la industria del videojuego 2012*. Disponible en: <http://www.adese.es/images/pdf/presentbalance.pdf>
- Adese (2009): *Usos y hábitos de los videojugadores españoles*. Disponible en: <http://www.adese.es/pdf/PPThabitots122009.pdf>
- Aranda, Daniel; Sánchez-Navarro, Jordi y Tabernero, Carlos (2009): *Jóvenes y ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Universitat Oberta de Catalunya. Centre d'Estudis de l'Esplai. (Barcelona: Editorial UOC).
- Ayala, Ana (2012): Innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las redes sociales, son enredarse. *Educación 3.0: La Revista para el Aula del siglo XXI* (Nº 8), pp. 14-20.
- Blanchard, A. and Horan, T. (1998): Virtual Communities and Social Capital, *Social Science Computer Review* 16: 293–307.

- Brown, Carroll (2007): The Carolina Shaggers: Dance as Serious Leisure, *Journal of Leisure Research*, 39, 623-647.
- Brown, John Seely & Duguid, Paul (2000): *The social life of information*. (Boston: Harvard Business School Press).
- Bryce, Jo (2001): The technological Transformation of Leisure. *Social Science Computer Review*, Núm. 19, pp. 7-19.
- Casado, Fernando; Creus, Javier; Juncadella, Pablo y Obermair, Doris (2011): *No somos hormigas. Un libro sobre nosotros, los humanos*. (Barcelona: Debate).
- Carr, Nicholas (2010): *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* (Madrid: Taurus)
- Cox AM, Clough PD and Marlow J. (2008): Flickr: A first look at user behaviour in the context of photography as serious leisure, *Information Research* 13 (1).
- Cox, A. M. & Blake, M. K. (2011): Information and food blogging as serious leisure, *Aslib Proceedings*, 63 (2/3). pp. 204-220.
- Cuenca Amigo, Jaime (2007): *El ocio líquido. Un nuevo paradigma de la experiencia*, en: Monteagudo, M. J. (coord.): *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio*. Instituto de Estudios de Ocio. (Bilbao, Universidad de Deusto).
- Cuenca, Manuel (2000): *Ocio Humanista*. (Bilbao. Universidad de Deusto).
- Cuenca, Manuel; Aguilar, Eduardo y Ortega, Cristina (2010): *Ocio para innovar* (Bilbao: Universidad de Deusto).
- Csikszentmihalyi, Mihaly & LeFevre, Judith (1989): Optimal Experience in Work and Leisure, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 56, nº 5, pp.815-822.
- De Haro Ollé, Juan José (2011): *Manual imprescindible de Redes sociales para la educación*. (Madrid, Ediciones Anaya Multimedia. Grupo Anaya S.A.)
- Estallo, Juan Alberto (1995): *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. (Barcelona: Planeta).
- Elzo, Javier y Silvestre, María. (dirs.) (2010): *Un individualismo placentero y protegido. Cuarta Encuesta Europea de Valores en su aplicación a España* (pp. 104-105). (Bilbao: Universidad de Deusto).
- De la Peña Aznar, José en Fundación Cibervoluntarios (2011): *Innovación para el empoderamiento ciudadano a través de las TIC*. (Madrid: Fundación Cibervoluntarios).
- Drotner, Kirsten (2008): Leisure is hard work: digital practices and future competencies, youth, identity and digital media, *The MIT Press*, pp. 167-184.
- Funk, Jeanne (1992): Video Games: Bening or Maling?, *Developmental and Behavior Pediatrics*. 13, 53-53
- García Álvarez, Ercilia; López Sintas, Jordi; Samper Martínez, Alexandra (2012): Retos y tendencias del Ocio Digital: transformación de dimensiones, experiencias y modelos empresariales, en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* Vol.188-754 marzo-abril (2012) 395-407.
- García Fernández, Fernando (2009): *Nativos Interactivos. Los adolescentes y sus pantallas: reflexiones educativas*. (Foro Generaciones Interactivas: Universidad de Navarra).
- Gee, James Paul (2008): Learning and Game, en Salen, K. (ed): *The ecology of games. Connecting youth, games and learning*. Cambridge, MIT Press, pp. 21- 40

- Gros, Begoña (1998): *Jugando con los videojuegos: educación y entretenimiento*. (Bilbao: Desclée de Brouwer).
- Gros, Begoña (2005a): Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments, *Journal of Research on Technology in Education*, 4, 23–38.
- Gros, Begoña (2005b): Pantallas y Juegos: De la observación de modelos a la participación, *Revista Juventud*, 68, 61–71.
- Igarza, Roberto (2009): *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*. (La Crujía: Buenos Aires).
- Ingen, E. van & Eijck, K. van (2009): Leisure and social capital: An analysis of types of company and activities, *Leisure Sciences*, 31, p. 192-206.
- ISFE (2012): *Videogames in Europe: Consumer study*. Disponible en: http://www.isfe.eu/sites/isfe.eu/files/attachments/euro_summary_-_isfe_consumer_study.pdf
- Klein, Melanie. (1945): *El psicoanálisis de los niños*. (Buenos Aires: Paidós).
- Lévy, Pierre (2004): *Inteligencia colectiva. Por una antropología del Ciberespacio*. (Washington, DC.)
- Orr, N. (2006): Museum Volunteering: Heritage as 'Serious Leisure', *International Journal of Heritage Studies*, 12, 194-210.
- Matute, Helena y Vadillo, Miguel A. (2012): *Psicología de las nuevas tecnologías: de la adicción a Internet a la convivencia con robots*. (Madrid: Síntesis)
- Piaget, Jean (1986): *Psicología y pedagogía del ocio*. (Barcelona: Agostini).
- Piscitelli, Alejandro; Adaime, Iván y Binder, Inés (2011): *El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. (Barcelona: Ariel).
- Prensky, Marc (2005): Engage Me or Enrage Me. What Today's Learners Demand, *Educause Review*. 40(5), 60-65.
- Prensky, Marc (2001): *Digital natives, Digital immigrants*. Revista On the Horizon vol. 9 nº5. en (www.marcprensky.com) (Fecha de acceso: 19/03/2012)
- Putnam, Robert. (1995): Bowling Alone: America's Declining Social Capital, *Journal of Democracy*, 6.1 (1995): 65-78
- Raisborough, J. (2007): Gender and Serious Leisure Careers: A Case Study of Women Sea Cadets. 39[4], 686-704, *National Recreation & Park Association*. Ref Type: Case
- Reig Hernández, Dolors (2012): *Socionomía: ¿vas a perderte la revolución social?* (Barcelona: Deusto).
- Rheingold, Howard (1993): *The Virtual Community*. (Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company).
- Rheingold, Howard (2004): *Multitudes Inteligentes: la próxima revolución social*. (Barcelona: Gedisa).
- Rubio Florido, Isabel (2012): *El tiempo de ocio de los cuidadores familiares: Su relación con la salud y percepción de sobrecarga*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Deusto, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Bilbao.
- San Salvador del Valle Doistua, Roberto (2009): *El tiempo acelerado*. *El País*. Disponible en: http://elpais.com/diario/2009/11/01/paisvasco/1257107999_850215.html
- Salomon, Gavriel (2000): *It's not just the tool, but the educational rationale that counts*. (Keynote address presented at Ed-Media 2000, Montreal).

- Shaffer, David Williamson (2006): Epistemic frames for epistemic games, *Computers and Education*, 46, 223-234
- Shirky, Clay (2011): *Excedente cognitivo. Creatividad y generosidad en la era conectada*. (Madrid: Deusto).
- Siemens, George (2006): *Conociendo el conocimiento*. (Ediciones Nodo Ele).
- Stebbins, Robert (1992): *Amateurs, professionals, and serious leisure*. (Ottawa: McGill-Queen's University Press).
- Stebbins, Robert (2005): Project-based leisure: theoretical neglect of a common use of free time, *Leisure Studies*, 24, 1-11.
- Stebbins, Robert (2007): *Serious Leisure: A Perspective for Our Time*. (New Brunswick, N.J. and London).
- Surowiecki, James. (2004): *The wisdom of crowds. Why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes Business, economies, societies, and nations*. (New York: HaperCollins).
- Tapscott, Don (1998): *Growing up Digital*. (New York: McGraw- Hill).
- Unruh, David (1979): Characteristics and Types of Participation in Social Worlds, *Symbolic Interaction* 2, 27-42.
- Urban, Noel (2007): Second Life, serious leisure and LIS. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*.
- Villa, Aurelio y Poblete, Manuel (2011): Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones". *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63 (Nº 1), pp. 147-170.
- Wallon, Henri (1984): *La evolución psicológica del niño*. (Madrid: Alianzadeporte).
- Warde, Alan & Tampubolon, Gindo (2002): Social capital, networks and leisure consumption, *The Sociological Review*, 50(2), 155-180.
- Wasko, Molly y Teigland, Robin (2006): *Distinguishing Work Groups, Virtual Teams, and Electronic Networks of Practice*. En *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*. Hersey, Idea Group Reference (138-140).
- Vygotski, Lev (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Barcelona: Crítica).