



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Psicología

**Análisis de la Relación entre la Estructura
de Redes Sociales Personales y el
Comportamiento Informacional
Colaborativo en Jóvenes**

D. Gabriel Navarro Carretero

2017

A mis padres, a mi mujer y a mis hijos

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....Pág. v

FIGURAS..... Pág. vii

TABLAS..... Pág. ix

1) INTRODUCCIÓN. EL NUEVO CONTEXTO DE RELACIONES SOCIALES A TRAVÉS DE LAS TIC Y SITIOS DE REDES SOCIALES. Pág. 3

2) CARACTERÍSTICAS DEL USO DE LOS SISTEMAS DE REDES SOCIALES POR LOS JÓVENES, MOTIVOS Y RASGOS DE PERSONALIDAD. Pág. 21

2.1. Principales características del uso de las redes sociales por los jóvenes. Pág. 26

2.2. Motivos de uso de las redes sociales para los jóvenes. Pág. 38

2.3 Uso de redes sociales por los jóvenes y rasgos de personalidad. Pág. 40

3) ASPECTOS DEL COMPORTAMIENTO INFORMACIONAL. Pág. 51

3.1. Conceptos de Conducta Informativa. Pág. 51

3.2. Necesidad y Búsqueda de Información. Pág. 60

3.3. La conducta informativa de los jóvenes y sus necesidades de información. Pág. 75

4).- ASPECTOS DEL COMPORTAMIENTO INFORMACIONAL COLABORATIVO. Pág. 89

5).- LA CONDUCTA DE COMPARTIR INFORMACIÓN. SHARISMO. Pág. 97

6).- RASGOS DE PERSONALIDAD Y CONDUCTA INFORMACIONAL. Pág. 119

7).- ANÁLISIS DE REDES SOCIALES Y COMPORTAMIENTO INFORMACIONAL. Pág. 129

8).- NOTAS SOBRE APOYO SOCIAL Y JÓVENES. Pág. 143

9).- EL OBJETIVO GENERAL DE ESTA INVESTIGACIÓN. Pág. 149

10).- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN. HIPÓTESIS. Pág. 153

11).- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ENCUESTA. Pág.159

11.1 Encuadre del enfoque de Análisis de Redes Sociales. Pág. 160

11.2 Encuadre de la Técnica de Incidente Crítico. Pág. 161

11.3 Definición de objetivos específicos. Pág. 162

11.4 Plan establecido de la prueba práctica y observación. Pág. 164

11.5 Procedimiento de recogida de datos. Encuesta. Pág. 168

12).- RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS. Pág. 199

12.1. PRINCIPALES DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES UTILIZADAS. Pág. 199

- 12.1.1. Distribución de Edad y Sexo. Pág. 199
- 12.1.2. Variable Contenido Informativo. Pág. 202
- 12.1.3. Variable Recursos utilizados en el acceso a la información. Pág. 205
- 12.1.4. Variables de autopercepción de competencias informacionales. Pág. 209
- 12.1.5. Variable de recursos utilizados para difundir la información. Pág. 216
- 12.1.6. Variable de tipos de destinatarios elegidos. Pág. 217
- 12.1.7. Variable de expectativas asignadas al uso de la información compartida. Pág. 222
- 12.1.8. Variable de tipo de motivación expresada. Pág. 226
- 12.1.9. Variable de frecuencia de uso de medios sociales. Pág. 227
- 12.1.10. Variable de sentimientos de necesidad de relación. Pág. 232
- 12.1.11. Variable de tipos de motivos personales. Pág. 234
- 12.1.12. Variable de rasgos y factores de personalidad medidos por TIPI. Pág. 237
- 12.1.13. Variables de tipos de apoyo social percibido. Pág. 240
- 12.1.14. Variables de medidas de Análisis de Redes Sociales. Pág. 245

12.2. CONTENIDO INFORMATIVO ELEGIDO. Pág. 247

- 12.2.1 Contenido informativo de ocio (Caso A). Pág. 247
- 12.2.2 Contenido informativo educativo (Caso B). Pág. 250

12.3. RECURSOS UTILIZADOS PARA ACCESO A LA INFORMACIÓN. Pág. 252

- 12.3.1. Recursos utilizados en el acceso a la información de contenido de ocio (Caso A). Pág. 252
- 12.3.2. Recursos utilizados para el acceso a la información de contenido educativo (Caso B). Pág. 255

12.4. AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS INFORMACIONALES. Pág. 256

- 12.4.1 Autopercepción del tiempo de acceso a la información. Pág. 260
- 12.4.2. Autopercepción de la facilidad de uso del recurso utilizado. Pág. 265

12.5. RECURSOS UTILIZADOS EN LA DIFUSIÓN DE LA INFORMACIÓN. Pág. 272

- 12.5.1 Recursos utilizados para difundir el contenido informativo de ocio. Pág. 272
- 12.5.2 Recursos utilizados para difundir el contenido informativo educativo. Pág. 274

- 12.6. TIPOS DE DESTINATARIOS ELEGIDOS. Pág. 277
 - 12.6.1. Tipos de destinatarios para compartir información de ocio. Pág. 277
 - 12.6.2. Tipos de destinatarios para compartir información de contenido educativo. Pág. 279

- 12.7. EXPECTATIVAS ASIGNADAS AL USO DE LA INFORMACIÓN POR EL DESTINATARIO. Pág. 281
 - 12.7.1 Expectativas asignadas al compartir información de contenido de ocio. Pág. 281
 - 12.7.2 Expectativas asignadas al compartir información de contenido educativo. Pág. 283

- 12.8. TIPO DE MOTIVACIÓN AL COMPARTIR INFORMACIÓN. Pág. 286
 - 12.8.1 Motivación expresada al compartir información de ocio. Pág. 286
 - 12.8.2 Motivación expresada al compartir información de contenido educativo. Pág. 288

- 12.9. FRECUENCIA DE USO DE MEDIOS Y REDES SOCIALES. Pág. 290

- 12.10. TIPOS DE SENTIMIENTOS DE NECESIDAD DE RELACIÓN VINCULADOS AL COMPARTIR INFORMACIÓN. Pág. 298

- 12.11. TIPOS DE MOTIVOS PERSONALES. Pág. 306

- 12.12. RASGOS Y FACTORES DE PERSONALIDAD. Pág. 316

- 12.13. TIPOS DE APOYO SOCIAL PERCIBIDOS. Pág. 328
 - 12.13.1 Los miembros que conforman la red de apoyo social. Pág. 329
 - 12.13.2 Tipos de Apoyo Social de la red personal. Pág. 332

- 12.14. TIPOS DE ESTRUCTURA DE RED SOCIAL PERSONAL RELACIONADOS CON COMPARTIR INFORMACIÓN. Pág. 340

- 13).- ANÁLISIS DE ALGUNAS DE LAS ESTRUCTURAS DE REDES PERSONALES MÁS SIGNIFICATIVAS. Pág. 351

- 14).- DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS. Pág. 355

- 15).- CONCLUSIONES. Pág. 365

- REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA. Pág. 369

AGRADECIMIENTOS:

A mi padre el pintor Enrique Gabriel Navarro quien, entre otras muchas cosas, me enseñó la importancia de conocer y ayudar a los demás y la belleza del proceso creativo.

A mi madre Fina Carretero, por su pasión en sus afectos y su constante tesón con todas las cosas.

A mi mujer Mari Ángeles quien lo comparte todo con todos con una paciencia y afecto enorme, especialmente conmigo.

A mis hijos Gabriel y David con quienes comparto sus inquietudes y proyectos y también disfrutan compartiendo con los demás.

A mis compañeras y los compañeros que comparten (o han compartido) su trabajo conmigo en el Informajoven, porque siempre hacen todo lo posible por atender con profesionalidad las necesidades de los jóvenes.

A mi directora de tesis, la profesora María Peñaranda, por estar siempre ahí cerca con confianza, animándome y apoyándome en los momentos más débiles y por sus oportunas observaciones y orientaciones.

A los profesores Juan José López y José Antonio López Pina por sus acertadas orientaciones técnicas y sugerencias que me servirán también para futuros proyectos.

A los equipos directivos del IES Alquibla, del IES José Planes de Murcia y del IES Felipe de Borbón de Ceutí, y especialmente a los profesores Santiago Madrid, Antonio Sánchez y Sandra Roda.

A todos los jóvenes a quienes que he atendido o con los que he tenido la oportunidad de compartir algún proyecto o iniciativa y de quienes siempre he aprendido.

A José María Morales Meseguer, a Juan Sáez Marín y a Santiago Lorente porque de cada uno de ellos he aprendido y he tenido la fortuna de compartir muchos saberes que en alguna medida tienen fruto en esta tesis.

FIGURAS

- Figura 1. Global Digital Snapshot. We Are Social. 2017. Pág. 4
- Figura 2. Annual Growth Internet and Social Media users. We Are Social. 2017 Pág.5
- Figura 3. Digital Europe Internet and Social Media users. We Are Social. 2017 Pág.6
- Figura 4. Uso de Dispositivos en España. We Are Social. 2017. Pág. 6
- Figura 5. Frecuencia de uso de redes sociales en España. IAB, 2014. Pág. 7
- Figura 6. Uso-Visita de redes sociales en España. 16 – 30 años de edad. IAB 2017. Pág.33
- Figura 7. Los 10 Motivos para estar en Redes Sociales entre los jóvenes de 16-24 años Pág.37
- Figura 8. Asociación de plataformas de redes sociales y términos para los jóvenes. Pág.39
- Figura 9. Modelo actualizado del comportamiento informacional de Wilson 1996. Pág.56
- Figura 11. Procesos en la conducta del usuario de información. Pág.88
- Figura 12. Un modelo para la Colaboración. Pág.90
- Figura 13. Relación de la búsqueda de información colaborativa (*collaborative information seeking*) con los campos de búsqueda de información, colaboración y recuperación de información, en contexto. Pág.91
- Figura 14. Esquema analítico para estudiar comunidades virtuales. Pág.109
- Figura 15. Dimensiones del Apoyo social (tomado de Tardy, (1985). Pág.145
- Figura 16. Esquema hipotético de la relación de variables intervinientes en la conducta de compartir información. Pág.156
- Figura 17: Dimensiones de Apoyo Social. Pág. 160
- Figura 18: Creación del diseño en EgoNet. Pág.182
- Figura 19: Entrada de Datos del usuario en EgoNet. Pág. 184
- Figura 20: Entrada de Datos de Sexo del usuario en EgoNet. Pág.184
- Figura 21: Entrada de Datos de Tipo de Apoyo Social en EgoNet. Pág.185
- Figura 22: Entrada de Nombres de Alteri del usuario en EgoNet. Pág.186
- Figura 23: Entrada de Tipos de Alteri del usuario en EgoNet. Pág.187
- Figura 24: Entrada de Tipos de Apoyo Social recibido por Alteri en EgoNet. Pág.188
- Figura 25: Entrada de Grado de Coincidencia entre Alteri en EgoNet. Pág.190
- Figura 26: Ventana de Medidas Estructurales en EgoNet Pág.191
- Figura 27: Ventana de Muestra de Cliques en EgoNet Pág.192
- Figura 28: Ventana de resumen de composición de la red personal en EgoNet Pág.192
- Figura 29: Ventana de Grafo sobre Tipos de Apoyo en EgoNet Pág.193
- Figura 30 Nivel A y B – Porcentaje A_contenido Pág.203
- Figura 31 Nivel A y B – Frecuencias B_contenido. Pág.204
- Figura 32 Nivel A – Porcentaje A_recurso. Pág.206
- Figura 33 Nivel B – Porcentaje A_recurso. Pág.206
- Figura 34 Nivel A – Porcentaje B_recurso. Pág.207
- Figura 35 Nivel B – Porcentaje B_recurso. Pág.208
- Figura 36 Nivel A – Porcentaje A_tiempo. Pág.210
- Figura 37 Nivel B – Porcentaje A_tiempo. Pág.210
- Figura 38 Nivel A – Porcentaje B_tiempo. Pág.211
- Figura 39 Nivel B – Porcentaje B_tiempo. Pág.211
- Figura 40 Nivel A – Porcentaje A_facil. Pág.213
- Figura 41 Nivel B – Porcentaje A_facil. Pág.213
- Figura 42 Nivel A – Porcentaje B_facil. Pág.214

- Figura 43 Nivel B – Porcentaje B_facil. Pág.214
Figura 44 Nivel A – Porcentaje A_destino. Pág.219
Figura 45 Nivel B – Porcentaje A_destino. Pág.219
Figura 46 Nivel A – Porcentaje B_destino. Pág.221
Figura 47 Nivel B – Porcentaje B_destino. Pág.221
Figura 48 Nivel A – Porcentaje A_expecta. Pág.223
Figura 49 Nivel B – Porcentaje A_expecta. Pág.223
Figura 50 Nivel A – Porcentaje B_expecta. Pág.225
Figura 51 Nivel B – Porcentaje B_expecta. Pág.225
Figura 52: Puntuaciones medias en E Necesidad Relación. Nivel A y B. Pág.233
Figura 53 Puntuaciones medias P Motivos personales. Nivel A y B. Pág.236
Figura 54 Puntuaciones medias 5 Factors TIPI. Nivel A y B. Pág.238
Figura 55 Puntuaciones medias Miembros Apoyo Social. Nivel A y B. Pág.241
Figura 56: Puntuaciones medias Tipos Apoyo Social. Nivel A y B. Pág.244
Figura 57 Medidas ARS. Nivel A y B. Pág.246
Figura 58 – Rasgos TIPI Nivel A y Nivel B. Pág.321
Figura 59. Red personal de la alumna 17Q. Pág.351
Figura 60. Red personal de la alumna 16E. Pág.352
Figura 61. Red personal del alumno 02ª. Pág.353

TABLAS

- Tabla 1. Proceso de búsqueda de información de Kuhlthau. Pág. 66
- Tabla 2. Tipos y características del comportamiento informacional de la juventud en la era digital. Pág.83
- Tabla 3. Porcentaje de usuarios activos en redes sociales según edad, 2013. Pág.105
- Tabla 4: Propuestas para compartir información con tres variables. Pág.113
- Tabla 5. Mecanismos a través de los cuales los rasgos de personalidad del modelo de cinco factores influyen en la interacción de la información. Pág.124
- Tabla 6. Escala de Necesidad de Relación. Pág.172
- Tabla 8: Motivos Personales. Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. Pág.175
- Tabla 9: Tabla de motivos personales aplicada en esta Encuesta. Pág.175
- Tabla 7. Configuraciones - Tipos de Apoyo Social obtenidos mediante ASSIS. Pág.180
- Tabla 8: Relación definitiva de Tipos de Apoyo Social, Pág.181
- Tabla 9 Tipos de Apoyo Social recogidos en la muestra global. Pág. 182
- Tabla 10: Codificación y tipo de relaciones de los alter. Pág.186
- Tabla 11: Ejemplo de apoyo recibido entre los alteri. Pág.189
- Tabla 12: Cuestionario presentado a los sujetos. Pág. 197
- Tabla 13 de contingencia Sexo * Edad. Muestra Global. Pág.199
- Tabla 14. Frecuencia de edades por grupo Nivel. Pág.199
- Tabla 15. Descriptivos Edad * Nivel A y Nivel B. Pág.200
- Tabla 16 de contingencia Sexo * Nivel A y Nivel B. Pág.200
- Tabla 17 de contingencia Sexo mujer = 0. Hombre = 1 * Edad * Nivel A y B. Pág.201
- Tabla 18 de frecuencia A_contenido * Nivel A y Nivel B. Pág.202
- Tabla 19 de frecuencia B_contenido * Nivel A y Nivel B. Pág.204
- Tabla 20 de frecuencia A_recurso * Nivel A y Nivel B. Pág.205
- Tabla 21 de frecuencia B_recurso * Nivel A y Nivel B. Pág.207
- Tabla 22 de frecuencia A_tiempo * Nivel A y Nivel B. Pág.209
- Tabla 23 de frecuencia B_tiempo * Nivel A y Nivel B. Pág.211
- Tabla 24 de frecuencia A_facil * Nivel A y Nivel B. Pág.212
- Tabla 25 de frecuencia B_facil * Nivel A y Nivel B. Pág.214
- Tabla 26 de frecuencia A_difunde * Nivel A y Nivel B. Pág.216
- Tabla 27 de frecuencia B_difunde * Nivel A y Nivel B. Pág.217
- Tabla 28 de frecuencia A_destino * Nivel A y Nivel B. Pág.218
- Tabla 29 de frecuencia B_destino * Nivel A y Nivel B. Pág.220
- Tabla 30 de frecuencia A_expecta * Nivel A y Nivel B. Pág.221
- Tabla 31 de frecuencia B_expecta * Nivel A y Nivel B. Pág.224
- Tabla 32 de frecuencia A_motiva * Nivel A y Nivel B. Pág.226
- Tabla 33 de frecuencia B_motiva * Nivel A y Nivel B. Pág.227
- Tabla 34. Estadísticos Uso de medios * Nivel A y Nivel B. Pág.228
- Tabla 35. Variable Otros_Name. Frecuencia de Medios. Pág.228
- Tabla 36 Frecuencias de Uso de Facebook * Nivel A y Nivel B. Pág.229
- Tabla 37 Frecuencias de Uso de Twitter * Nivel A y Nivel B. Pág.229
- Tabla 38 Frecuencias de Uso de Email * Nivel A y Nivel B. Pág.230
- Tabla 39 Frecuencias de Uso de Whatsapp * Nivel A y Nivel B. Pág.230
- Tabla 40 Frecuencias de Uso de SMS * Nivel A y Nivel B. Pág.231
- Tabla 41 Frecuencias de Uso de Otros medios * Nivel A y Nivel B. Pág.231

Tabla 42 Estadísticos descriptivos de E Necesidad de Relación * Nivel A y Nivel B.	Pág.232
Tabla 43 Estadísticos descriptivos de P Motivos personales * Nivel A.	Pág.234
Tabla 44 Estadísticos descriptivos de P Motivos personales * Nivel B.	Pág.235
Tabla 45 Estadísticos descriptivos 5 Factors TIPI * Nivel A y B.	Pág.237
Tabla 45 Estadísticos descriptivos rasgos TIPI * Nivel A,	Pág.239
Tabla 46 Estadísticos descriptivos rasgos TIPI * Nivel B.	Pág.239
Tabla 47 Estadísticos descriptivos Miembros red personal * Nivel A y B.	Pág.240
Tabla 48 Descriptivos Tipos de Apoyo Social * Nivel A y B.	Pág.242
Tabla 49 Descriptivos Porcentajes Tipos de Apoyo Social * Nivel A y B.	Pág.243
Tabla 50 Descriptivos Porcentajes Tipos de Apoyo Social * Nivel A y B,	Pág.245
Tabla 51 de contingencia A_contenido * Nivel.	Pág.247
Tabla 52 de Pruebas robustas de igualdad de las medias A_contenido * Nivel.	Pág.248
Tabla 53 comparativa de datos ANOVA entre A_contenido y grupos Nivel.	Pág.248
Tabla 54 comparativa de datos ANOVA entre A_contenido y grupos Nivel.	Pág. 249
Tabla 55 de contingencia B_contenido * Nivel.	Pág.250
Tabla 56 comparativa de datos ANOVA entre B_contenido y grupos Nivel.	Pág.251
Tabla 57 comparativa de datos ANOVA entre B_contenido y grupos Nivel.	Pág.251
Tabla 58 de contingencia A_recurso * Nivel.	Pág.252
Tabla 59 comparativa de datos ANOVA entre A_recurso y grupos Nivel.	Pág.253
Tabla 60 comparativa de ANOVA entre A_recurso y grupos Nivel (Medidas ARS y Red Apoyo Social).	Pág.254
Tabla 61 de contingencia B_recurso * Nivel.	Pág.255
Tabla 62 A_tiempo * Edad * Sexo * Nivel A.	Pág.256
Tabla 63 B_tiempo * Edad * Sexo * Nivel A.	Pág.257
Tabla 64 A_tiempo * Edad * Sexo * Nivel B.	Pág.258
Tabla 65 B_tiempo * Edad * Sexo * Nivel B.	Pág.259
Tabla 66 de contingencia A_tiempo * Nivel.	Pág.260
Tabla 67 Nivel_A_B * Tiempo y Fácil – Prueba de muestras independientes.	Pág.261
Tabla 68 de contingencia B_tiempo * Nivel.	Pág.261
Tabla 69 Regresión ANOVA B_tiempo Edad Nivel.	Pág.262
Tabla 70 Regresión ANOVA B_tiempo Edad Nivel – Coeficientes.	Pág.262
Tabla 71 – ANOVA – A_Tiempo Nivel.	Pág. 263
Tabla 72 – ANOVA – A_Tiempo Nivel * Medidas ARS + Red Personal.	Pág.263
Tabla 73 – ANOVA – B_Tiempo.	Pág.264
Tabla 74 A_facil * Edad * Sexo * Nivel A.	Pág.265
Tabla 75 B_facil * Edad * Sexo * Nivel A.	Pág.266
Tabla 76 A_facil * Edad * Sexo * Nivel B.	Pág. 266
Tabla 77 B_facil * Edad * Sexo * Nivel B.	Pág.267
Tabla 78 de contingencia A_Facil * Nivel.	Pág.268
Tabla 79 de contingencia B_facil * Nivel.	Pág.269
Tabla 80 – ANOVA – A_Facil.	Pág.270
Tabla 81 – ANOVA – A-Facil Nivel * Medidas ARS + Red Personal.	Pág.270
Tabla 82 – ANOVA – B-Facil.	Pág.270
Tabla 83 – ANOVA – B-Facil Nivel * Medidas ARS + Red Personal.	Pág.271
Tabla 84 de contingencia A_difunde * Nivel.	Pág.272
Tabla 85 ANOVA A_difunde.	Pág.273
Tabla 86 ANOVA – A_difunde Nivel + Local * Medidas ARS + Red Personal.	Pág.274
Tabla 87 de contingencia B_difunde * Nivel.	Pág.275
Tabla 88 ANOVA B_difunde.	Pág.276

- Tabla 89 ANOVA – B_difunde Nivel * Medidas ARS + Red Personal. Pág.276
- Tabla 90 de contingencia A_destino * Nivel. Pág.277
- Tabla 91 – ANOVA A_destino Nivel * E * P * 5Factors * Medios. Pág.278
- Tabla 92 – ANOVA A_destino Nivel + Local * Medidas ARS + Red Personal. Pág.278
- Tabla 93 de contingencia B_destino * Nivel. Pág.279
- Tabla 94 - ANOVA B-destino. Pág.280
- Tabla 95 - ANOVA B_destino Nivel * Medidas ARS + Red Personal. Pág.280
- Tabla 96 de contingencia A_expecta * Nivel. Pág.281
- Tabla 97 – ANOVA A_expecta Nivel * E * P * 5Factors * Medios. Pág.282
- Tabla 98 – ANOVA A_expecta Nivel * Medidas ARS + Red Personal. Pág.282
- Tabla 99 de contingencia B_expecta * Nivel. Pág.283
- Tabla 100 – ANOVA B_expecta Nivel * E * P * 5Factors * Medios. Pág.284
- Tabla 101 – ANOVA B_expecta Nivel * Medidas ARS + Red Personal. Pág.284
- Tabla 102 de contingencia A_motiva * Nivel. Pág.286
- Tabla 103 – ANOVA A_motiva Nivel * E * P * 5Factors * Medios. Pág.287
- Tabla 104 – ANOVA A_motiva Nivel * Medidas ARS + Red Personal. Pág.287
- Tabla 105 de contingencia B_motiva * Nivel. Pág.288
- Tabla 106 – ANOVA B_motiva Nivel * E * P * 5Factors * Medios. Pág.289
- Tabla 107 – ANOVA A_motiva Nivel * Medidas ARS + Red Personal. Pág.289
- Tabla 108 Uso de Facebook por grupos Nivel. Pág.290
- Tabla 109 Uso de Twitter por grupos Nivel. Pág.291
- Tabla 110 Uso de Email por grupos Nivel. Pág.291
- Tabla 111 Prueba T Student Uso de Medios * Nivel A y B, Pág.292
- Tabla 112 Uso de Whatsapp por grupos Nivel A y B, Pág.293
- Tabla 113 Comparativa de Correlaciones Pearson - Uso Medios Sociales y Rasgos 5Factors – Nivel. Pág.295
- Tabla 114 de Comparación de Correlaciones Pearson Uso de Medios – Datos ARS. Pág.297
- Tabla 115 Estadísticos de grupo * Sentimientos de Necesidad de Relación. Pág.299
- Tabla 116 Prueba T Student de muestras independientes E Necesidad de Relación. Pág.301
- Tabla 117 Comparativa de Correlaciones Pearson – E (Necesidad Relación) y Rasgos TIPI - 5Factors Nivel A – Nivel B. Pág.302
- Tabla 118 Estadísticos P Motivos Personales Nivel 1 = A, Nivel 2 = B. Pág.308
- Tabla 119 de Contingencia P15 * Nivel. Pág.309
- Tabla 120 de Comparación de Correlaciones Pearson Edad - P (Motivación) y 5Factors Nivel A y Nivel B. Pág.312
- Tabla 121 de Comparación de Correlaciones Pearson – Tipos Motivos Personales y Datos ARS. Pág.314 y 315
- Tabla 122 Descriptivos 5 Factors * Nivel A y Nivel B. Pág.319
- Tabla 123 TIPI 5Factors Nivel A = 1, Nivel B = 2. Pág.320
- Tabla 124 regresión lineal variable Extraversión+tipi7 predictora de Degree_Mean * Nivel A. Pág.322
- Tabla 125 regresión lineal variables tipi1+tipi9 predictoras de Degree_Mean * Nivel B. Pág.323
- Tabla 126 regresión lineal variable tipi2R predictora de Closeness_Mean * Nivel B. Pág.324
- Tabla 127 regresión lineal Responsabilidad predictora de Between_Mean * Nivel B. Pág.324

- Tabla 128 regresión lineal Extraversión predictora de N_Components * Nivel A. Pág.325
- Tabla 129 regresión lineal variable tipi3 predictora de N_Components * Nivel B. Pág.325
- Tabla 130 Comparativa de Correlaciones Pearson – Tipo de Apoyo Recibido y Rasgos TIPI - 5Factors. Grupo Nivel A – Grupo Nivel B. Pág.327
- Tabla 131. Descriptivos miembros Red Apoyo Social * Nivel A y Nivel B. Pág.329
- Tabla 132 Miembros de la Red Personal (excepto Sexo) Nivel A y Nivel B. Pág.330
- Tabla 133 de Comparación de Correlaciones Pearson – Miembros Red de Apoyo Social y 5Factors Nivel A y B. Pág.331
- Tabla 134 Estadísticos Tipos Apoyo Social. Nivel A = 1, Nivel B = 2. Pág.332
- Tabla 135 Estadísticos Tipos Apoyo Social ordenados. Nivel A. Pág.333
- Tabla 136 Estadísticos Tipos Apoyo Social ordenados. Nivel B. Pág.333
- Tabla 137 Correlaciones Tipos de Apoyo social * 5Factors. Nivel A y Nivel B. Pág.335
- Tabla 138 de Comparación de Correlaciones Pearson – Tipos de Apoyo Social y Datos ARS. Pág.337
- Tabla 139. Regresión múltiple VD B_destino * ARS + Nivel. Pág.342
- Tabla 140. Regresión múltiple VD Whatsapp * ARS + Nivel. Pág.343
- Tabla 141. Conglomerados de Grupos ARS. Muestra global. Pág.344
- Tabla 142 de contingencia Edad * Grupo ARS. Pág.345
- Tabla 143 de contingencia Sexo * Grupo ARS. Pág.345
- Tabla 144 de contingencia B_destino * Grupo ARS. Pág.346
- Tabla 145 de Comparación de Correlaciones Pearson ARS y 5Factors. Pág.348

***"El milagro humano es éste: cuanto más compartimos, más tenemos".
Leonard Nimoy***

1) INTRODUCCIÓN. EL NUEVO CONTEXTO DE RELACIONES SOCIALES A TRAVÉS DE LAS TIC Y LOS SITIOS DE REDES SOCIALES.

"La humanidad siempre ha hecho cosas con los mensajes, la información y el conocimiento, pero nunca con la rapidez, la cantidad y con el número de beneficiarios de ahora. Estas tecnologías electrónicas afectan ya a toda la vida del ser humano: cómo trabajamos, cómo descansamos, cómo nos informamos, cómo nos comunicamos, cómo nos curamos, cómo manejamos nuestro dinero, cómo nos educamos, cómo hacemos la guerra..."
Santiago Lorente (1999)

En los últimos veinte años hemos atravesado de manera fulgurante y apasionante una serie compleja de vivencias y reflexiones sobre el devenir de nuestra sociedad, conmovida por unos cambios tecnológicos profundos que han afectado, entre otros aspectos, a los procesos de búsqueda de identidad como fuente esencial para otorgar significado social a nuestra existencia, estructurándonos en función de la interacción entre nuestro yo como individuos y la sociedad red, el mundo globalizado como red (Castells, 1996). Hemos contemplado el surgimiento de un nuevo modelo social de relaciones que se suele denominar individualismo en red (Castells, 2001), donde los ciudadanos configuran en, y a través de, la World Wide Web y de los accesibles dispositivos de comunicación, sus representaciones personales, sus signos de identidad, sus redes de afinidad, de amistad y de intereses, sorteando los límites tradicionales que marcaban y determinaban la familia, la escuela, la comunidad vecinal o el trabajo; y observamos cómo, en los vericuetos de estas transiciones del comportamiento social en su conjunto, en torno a las popularmente denominadas “redes sociales” y el desarrollo de la Web 2.0 o Web Social, emergen nuevas redes horizontales de comunicación, donde concurre una compleja interacción entre los medios de comunicación (tanto los tradicionales como los nuevos “Social Media”), los actores políticos, los grupos activistas, la tecnología y los ciudadanos en general, dando lugar a lo que Manuel Castells denomina “autocomunicación de masas” (Castells, 2009).

En este amplio y complejo marco social, la penetración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la red Internet en nuestras vidas conectadas es un hecho irrefutable, tanto a nivel global o mundial, como a nivel más local y próximo (TNS, 2015).

En el Informe “*Digital in 2016*” elaborado por la prestigiosa agencia We Are Social (2016), de los más de 7.395 millones de habitantes del planeta, 3.419 millones tenían acceso a Internet (un incremento del 10% en un año) y 2.307 millones usaban regularmente las redes sociales (+ 10% desde enero de 2015). 3.790 millones personas utilizaban un teléfono móvil (+ 4% en un año) y 1.968 millones de personas accedían a

las redes sociales a través de estos. Según este informe, los internautas españoles pasaban en el año 2015 una media de 3:47 horas al día conectados a Internet desde un ordenador y 1:55 horas desde un dispositivo móvil diariamente. Y accedían a las redes sociales durante 1:36 horas al día, mientras que empleaban 2:25 horas en ver la televisión.

En el Informe “*Digital in 2017 Global Overview*” presentado a finales del mes de enero de 2017 (We Are Social, 2017), se destaca (Ver Figuras 1 y 2) que en el mundo hay:

- 3,770 millones de usuarios globales de Internet en 2017, lo que equivale al 50% de penetración;
- 2.80 millones de usuarios de redes sociales mundiales en 2017, lo que equivale al 37% de penetración;
- 4 900 millones de usuarios móviles mundiales en 2017, lo que equivale a un 66% de penetración;
- 2.560 millones de usuarios de redes sociales móviles mundiales en 2017, lo que equivale al 34% de penetración;
- 1,61 millones de usuarios mundiales de comercio electrónico en 2017, con una penetración del 22%;

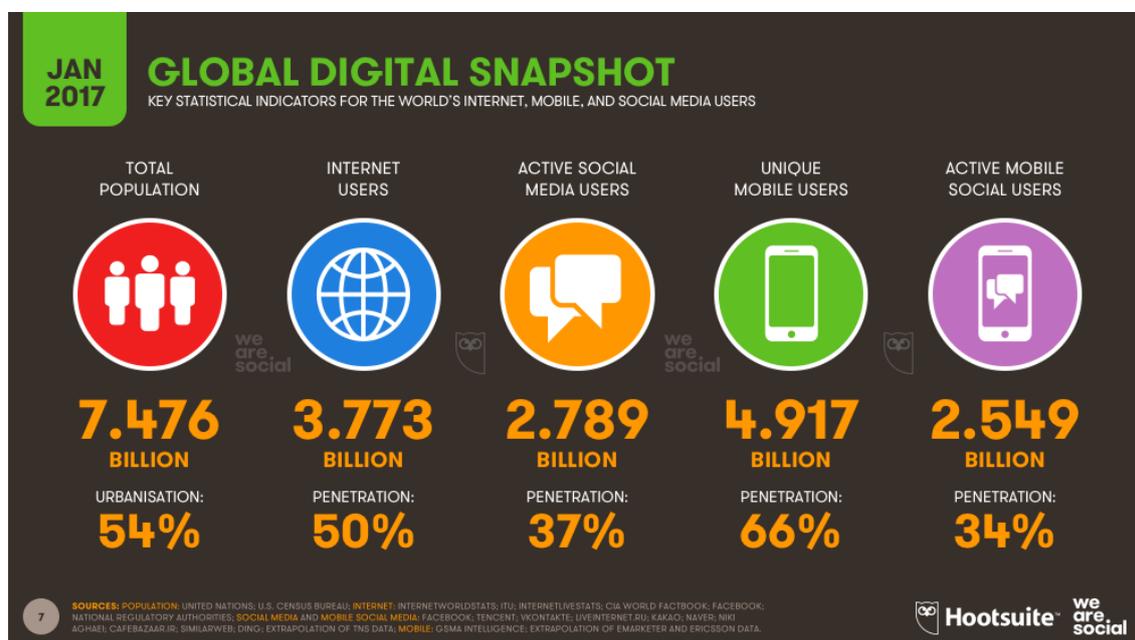


Figura 1. Global Digital Snapshot. We Are Social. 2017. Fuente <https://wearesocial.com>

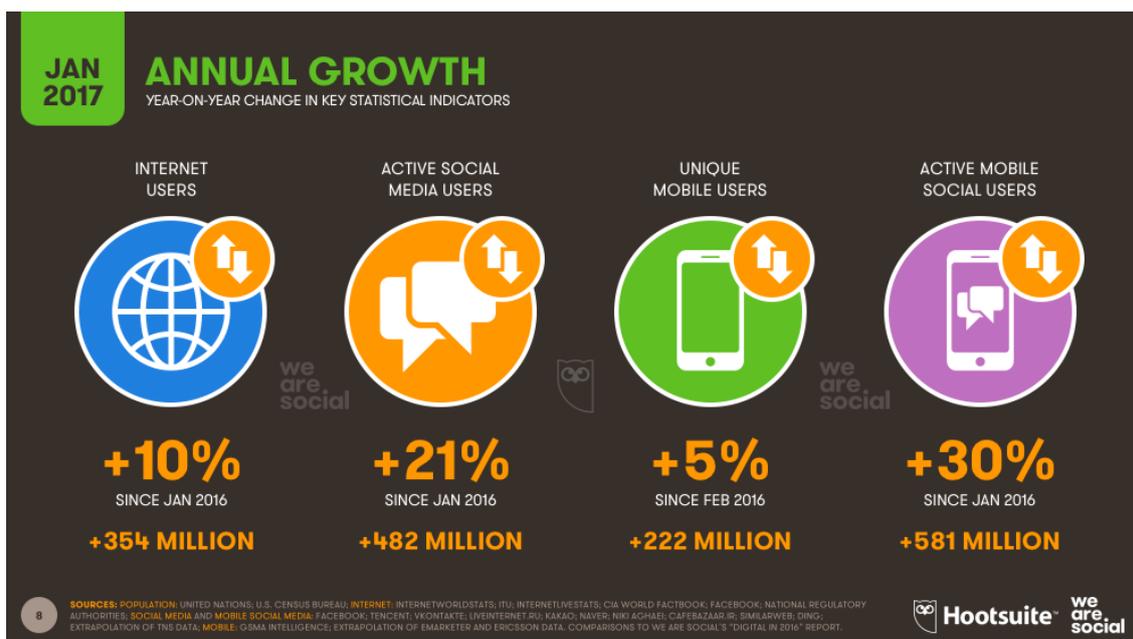


Figura 2. Annual Growth Internet and Social Media users. We Are Social. 2017. Fuente <https://wearesocial.com>

El ritmo de los cambios de uso y acceso de las TIC y de Internet en el último año es lo que más ha llamado la atención, acelerándose notablemente, una vez que la penetración mundial de Internet ha superado ya el 50% del total de la población mundial:

- Los usuarios de Internet crecieron un 10% en 2016, 354 millones más que en 2015;
- Los usuarios de medios sociales activos aumentaron un 21%, un aumento de 482 millones frente a 2015;
- Los usuarios únicos de móviles crecieron un 5%, 222 millones más en los últimos 12 meses;
- Los usuarios de redes sociales móviles crecieron un 30%, un aumento de 581 millones respecto a lo registrado en el informe de 2016.

El uso de los medios sociales y los usuarios de redes sociales móviles aumentaron en más del doble que los nuevos usuarios que los registrados el año anterior. Y la tasa de crecimiento de los usuarios móviles únicos aumentó en más de la mitad en comparación con el año pasado.

Europa destaca con un nivel de penetración de usuarios de Internet que supera el 75% del total de la población y con un 49% de penetración entre los usuarios activos de medios sociales del 40% de usuarios activos en medios sociales vía dispositivos móviles (Ver Figura 3).



Figura 3. Digital Europe Internet and Social Media users. We Are Social. 2017. Fuente <https://wearesocial.com>

En España, destacaríamos la penetración y el aumento significativo de dispositivos móviles como medio para acceder a cualquier información y/o proceso comunicativo (Ver Figura 4).

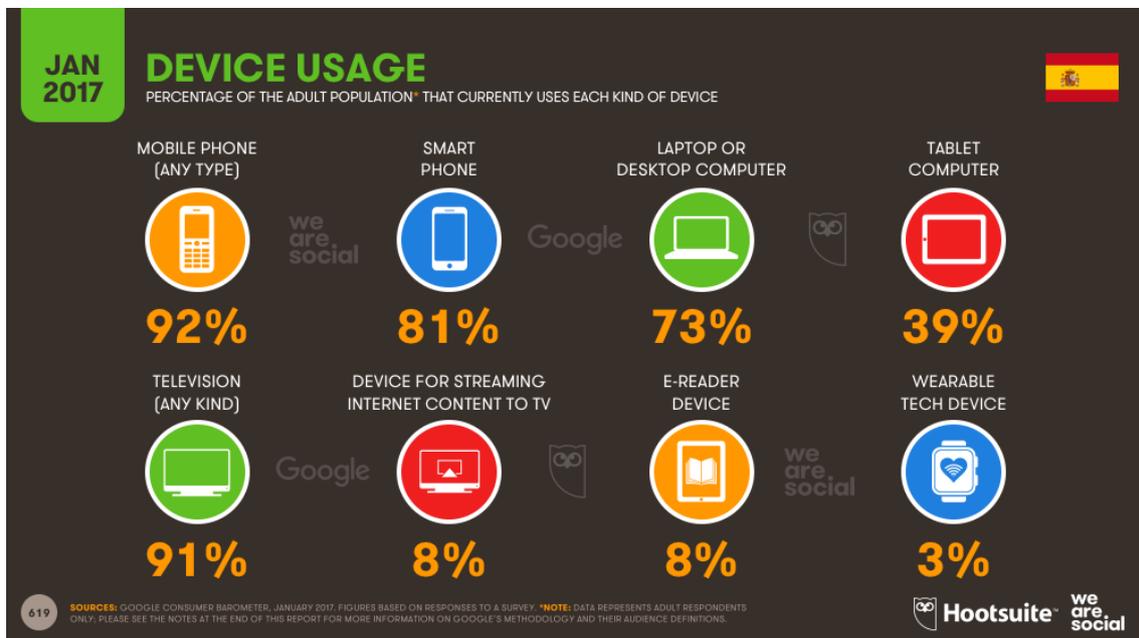


Figura 4. Uso de Dispositivos en España. We Are Social. 2017. Fuente <https://wearesocial.com>

Uno de los datos más impactantes, a este respecto, nos lo ofrecía el informe presentado por la Fundación Telefónica (2014) sobre “La Sociedad de la Información en España 2014”, donde se indicaba que la penetración de internet entre los menores de 24 años era del 96,2%, además de que el 91,3% de este grupo poblacional pertenece al menos a una red social.

En el VI Estudio Anual de Redes Sociales realizado por IAB Spain en 2015 (IAB, 2015) nos mostraban las siguientes tendencias de uso de medios sociales en Internet por el conjunto de la población española en el año 2014, donde Facebook (frecuentada siete días a la semana), Twitter, Instagram, YouTube y Spotify eran los sistemas de redes sociales que más destacaban:



Figura 5. Frecuencia de uso de redes sociales en España. IAB, 2014. Gráfico extraído de: <http://es.slideshare.net/elogia/estudio-redes-sociales-iab-spain-2015>

En el estudio realizado por esta misma empresa en 2016 (Estudio redes sociales 2016 IAB Spain (IAB, 2016), hay cambios sobresalientes: se resalta que un 81% de los internautas de 16 a 55 años utilizaban las redes sociales. Los usuarios de redes sociales

muestran un perfil más joven (34% entre 16 y 30 años) sin encontrarse diferencias significativas por sexo (49% hombres y 51% mujeres). Respecto al uso de las redes, se visitan una media de 4,7 redes sociales. Facebook continúa siendo la red más popular, un 94% de usuarios de redes la utilizan, seguida por WhatsApp (88%), YouTube (66%) y Twitter (52%). Las redes que han aumentado su uso respecto al estudio del año anterior son Instagram (34%) y Pinterest (14%).

En el informe sobre Audiencia de Internet presentado en 2016 (con datos de 2015) del Estudio General de Medios elaborado por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, 2016a), se destaca que más del 90% del conjunto de la población que accede a Internet lo hace varias veces al día; en cuanto a los dispositivos utilizados, el 93,9% accede mediante el teléfono móvil, el 76,1% mediante un ordenador portátil, el 71,4 mediante un PC fijo, y el 59,1% mediante una Tablet.

Un 28% del total dedica entre 15 y 30 minutos a conectarse en redes sociales, un 22,5% entre 30 y 60 minutos, y casi un 14% entre 1 y 2 horas de promedio al día. Más de un 70% considera Internet como su fuente fundamental de acceso a la información, y un 25,5% la considera una fuente secundaria pero importante.

En el informe presentado en junio de 2016 por la AIMC (2016b) en su Q Panel dedicado al consumo de Internet en movilidad, se indica que:

- El 86% de los encuestados, 2% más que en 2015, dispone de un smartphone.
- Consumimos internet un promedio de 236 minutos al día para temas no profesionales, 5 minutos más de media que el pasado año.
- El 94% de la población internauta con Smartphone dispone de una tarifa de conexión de datos.
- La consulta del correo electrónico y el uso de buscadores se afianzan como las tareas más realizadas a la hora de conectarse a internet en movilidad.
- El ordenador nos inspira seguridad y el móvil inmediatez.
- Los diarios y las revistas son los que registran un mayor consumo exclusivamente online entre los internautas.

Centrándonos en lo que acontece específicamente entre los jóvenes, contemplamos en el informe de Global Web Index denominado “Social Q1 2015” (Global Web Index, 2015) -se trata de uno de los estudios más grandes a nivel mundial sobre el consumidor digital- que, a nivel mundial, los jóvenes comprendidos entre 16 y 34 años de edad están presentes, de promedio, en seis o más cuentas de redes sociales. Y son activos en, al menos, tres de ellas. A diferencia de los mayores de 35 que están presentes en más de cuatro, y son activos en más de dos de ellas. Y de los mayores de 45 años que están presentes en más de tres redes sociales, pero son activos solamente en más de una de ellas, de promedio.

Así mismo, aunque los datos de uso de redes sociales y Apps de mensajería por parte de los adolescentes han crecido a nivel mundial notablemente en medios como YouTube, Instagram, Twitter y Snapchat, la diferencia mayor registrada respecto al crecimiento promedio de la población total se observa en el uso de Snapchat.

Otra de las investigaciones más prestigiosas en este ámbito nos la ofrece el prestigioso PEW Research Center. En su estudio Social Media 2015 (PEW Research Center, 2015) se manifiesta que más del 92% de los adolescentes estadounidenses se conectan diariamente a Internet, y que más del 24% de entre ellos lo hacen constantemente cada día. Facebook (72%), Instagram (52%) y Snapchat (41%) son las plataformas de redes sociales en las que están más presentes, seguidas por Twitter (33%). Y las diferencias de uso según el género se observa en que las chicas intervienen activamente en mayor medida en Instagram, Snapchat y Pinterest, mientras que los chicos destacan más en el acceso a Internet para el uso de consolas de video-juegos, o para acceder a juegos mediante el teléfono móvil.

El estudio Global Nielsen sobre los Estilos de Vida Generacionales -*The Nielsen Global Generational Lifestyles Survey*- (Nielsen Company, 2016) encuestó a 30,000 participantes on-line en 60 países para comprender mejor cómo difieren los comportamientos del consumidor de medios a nivel global a través de las etapas de la vida. Para el estudio, se segmentó a los encuestados en cinco clasificaciones de acuerdo a su etapa de vida: Generación Z (comprendidos entre 15-20 años), Millennials (21-34), Generación X (35-49), Baby Boomers (50- 64) y la denominada Generación Silenciosa (65 y más). A nivel global los participantes en este estudio confían en una mezcla de fuentes tradicionales y digitales para mantenerse informados y actualizados, pero surgen ciertas diferencias según la perspectiva de edad. Así, los mayores a 35 años utilizan principalmente la TV para estar informados, pero este medio es utilizado también por casi la mitad de los Millennials (48%) y al 45% de la Generación Z. Los medios impresos son los favoritos de las generaciones mayores, al igual que la radio que es más fuerte en los mayores de 65 años. Las redes sociales van ocupando un lugar destacado frente a otros medios, como por ejemplo los sitios de Internet de medios tradicionales de comunicación, pero éstas son más utilizadas especialmente por las generaciones más jóvenes. Y si observamos las actividades preferidas en su tiempo libre, nos llama la atención las diferencias notables entre esas actividades desempeñadas por los miembros de la Generación Z, no solo frente a los más mayores, también respecto a la generación de jóvenes anterior (los Millennials), aquéllos prefieren escuchar música y leer en mayor medida

La preocupación por saber qué es lo que acontece entre los jóvenes de la denominada "Generación Z" ha crecido notablemente. Ya no se trata solo de conocer sus peculiaridades en tanto que consumidores de medios. Además surge un notable

interés por entender cómo será su comportamiento en el entorno laboral y empresarial. En el informe "Generación Z: el último salto generacional", presentado en junio de 2016 por la agencia Atrevia y la Deusto Business School (Atrevia, 2016), se nos muestra a este sector de población juvenil con las siguientes características: Autodidactas, creativos y sobreexpuestos a la información. Han nacido y crecido entre dispositivos como los smartphones, las tablets, y sistemas como WhatsApp, a diferencia de la generación anterior (Generación Y, o Millennials) que estaba más familiarizada con la telefonía 2G, el PC portátil y los SMS. Y destacan principalmente, según este informe, por su mayor inclinación al emprendimiento (trabajo en red, puestos relacionados con la creatividad y la innovación, o lanzar su propia *start up*); por una conducta más irreverente (cuestionar lo establecido es lo que da sentido a la innovación); y, nuevos valores sociales vinculados a la justicia y el respeto al medio ambiente, buscando participar de una manera inmediata en las decisiones.

En suma, según diversos estudios (Moreno Mínguez y Rodríguez San Julián, 2013), esta nueva generación de adolescentes de hoy está siempre conectada; estos jóvenes prefieren el lenguaje visual, utilizan en mayor medida y manejan con mayor eficacia las fotos, los archivos de imágenes y los emoticonos. Les gusta mostrarse más a los demás, son más escuetos en sus mensajes y comentarios y en su conducta prima la inmediatez.

Otra de las fuentes relevantes para conocer las tendencias en el uso que la población española realiza en el ámbito de Internet y las TIC, son los estudios e informes del ONTSI (Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información). Por ejemplo, en el informe "Perfil sociodemográfico del Internauta 2015" (ONTSI, 2015) se estudia a la población española en cuanto al número de internautas, frecuencia de uso de Internet y las actividades realizadas en la red Internet. En él observamos que el 98,5% de los individuos de 16 a 24 años de edad han accedido a Internet en alguna ocasión. Y se da una diferencia sensible de uso de Internet según las diferentes franjas de edad, disminuyendo conforme la población es mayor de edad. Pero la diferencia más significativa se observa según la situación laboral: un 97,5 de estudiantes accede con frecuencia semanal, frente al 25,3% de quienes se dedican a "labores de hogar". Igualmente, según el nivel de estudios obtenido aparecen también diferencias sustanciales en el uso de Internet.

Una referencia interesante para contrastar con mayor detalle cuál es el uso que realizan los jóvenes de Internet la encontramos en el Informe del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2015) "Jóvenes en la red: un selfie", según el cual, en la frecuencia de determinadas actividades que realizan los jóvenes en Internet destacan:

- La búsqueda de información y contenidos diversos (el 92% busca información y documentación y el 70% sigue webs o blogs);

- La mera diversión (un 86% mira páginas para divertirse y el 49% juega online);
- La interacción personal alrededor de las redes sociales (el 81% mira información de los perfiles, vidas y comentarios de otras personas, el 74% comparte información y opiniones con otras personas, el 72% sube fotos y/o vídeos, y 68% comparte/reenvía información y novedades de otros).

Nuestro interés respecto a las conductas que desarrollan los jóvenes en la red Internet y a través de los dispositivos TIC responde a la convicción de que los cambios que se producen en este ámbito afectan sustancialmente a su marco de relaciones psicosociales. Y no se trata exclusivamente de conocer cuáles son estos comportamientos generales y las formas y frecuencias de acceso a Internet que llevan a cabo los jóvenes en un momento dado. El reto que tenemos quienes nos aproximamos desde la Psicología Social o desde las Ciencias de la Información es estar bien atentos a los veloces e inesperados cambios que ellos mismos realizan mediante tránsitos o flujos en el uso de las diferentes plataformas de redes sociales y herramientas que existen actualmente, y con las nuevas que -en función de los avances tecnológicos- vayan apareciendo. Muy probablemente, los sistemas de redes sociales y de mensajería que utilizan actualmente los jóvenes, y que analizamos en esta investigación, habrán cambiado, o bien, serán sustituidos por otros a medio plazo.

Así, con una perspectiva temporal reciente, en el año 2013 empezamos a observar cambios sustanciales en el uso de las diversas plataformas, y hablábamos de "Adiós Facebook. ¡Hola Apps!" (Navarro, 2013d) cuando se vio que los más jóvenes (a nivel mundial) se alejaban o, para ser más precisos, dejaban de utilizar, medios como Facebook, para hacer una inmersión intensiva en las nuevas Apps que emergían para los dispositivos móviles como: WhatsApp, Snapchat, Instagram (selfies), KakaoTalk (Corea del Sur), WeChat (China) y LINE (Japón).

En 2014 se confirmaba el distanciamiento de los jóvenes con redes en las que podrían estar también sus padres, madres y familiares, cuando hablábamos de que "Facebook no es cool para adolescentes" (Navarro, 2014a); uno de los datos con los que nos ilustraba la investigación "*Global Social Media Impact Study*", desarrollada a partir de 2014 por el Departamento de Antropología la Universidad de Londres (UCL), era que los jóvenes se mantienen en dicha red social esencialmente por compromiso con la familia. Pero no son asiduos, ya que es un lugar de viejos, y temen principalmente las solicitudes de contacto de sus familiares más directos p. ej.: "*Mi mamá quiere ser mi amiga*" :-(" . Y mientras que se mantienen en ese medio social principalmente los Millennials, son los adolescentes (anglosajones) quienes se van hacia Twitter y Tumblr.

En el artículo: "Información juvenil y sociabilidad virtual de los jóvenes" (Navarro, 2016a) comentábamos que entre los conceptos importantes que explican las nuevas formas de relación y socialización virtual entre los jóvenes podríamos

mencionar: la “*velocidad*”, la “*diseminación*”, la “*empatía*” y la “*colaboración*”; de acuerdo a ellos, los jóvenes experimentan la comunicación y la interacción con mediación de las TIC, como algo esencial que configura su identidad. Junto a éstos, otro concepto esencial es el de “*hipercoordinación*”, a saber, la práctica social de revisar constantemente los encuentros con los pares a través del uso de los aparatos tecnológicos, especialmente el móvil y las redes sociales. La *hipercoordinación* es una práctica latente en el quehacer cotidiano de los y las jóvenes. (Merino, 2011, citando a Madell y Muncer, 2005). Esta importante idea, junto a otros factores relacionados con los procesos de socialización de los jóvenes (Moreno Mínguez, y Rodríguez San Julián, 2013), constituye un punto de apoyo sustancial para desdramatizar los enfoques negativistas sobre los efectos de Internet y las redes sociales entre la juventud.

Y es en estos espacios que transitan entre lo real y lo virtual, donde los jóvenes van construyendo su propia identidad. Con la distinción respecto a lo que sucedía hace tres décadas, que el otro con quién se relaciona (o interactúa) deja de ser alguien en particular para convertirse imaginariamente en muchos otros. En este mundo inmerso en las tecnologías, la identidad ha dejado de ser inmutable (o predecible como era en los espacios físicos tradicionales) para manifestarse en un conjunto diverso de prácticas en permanente redefinición de sujetos distintos que se mueven en espacios heterogéneos (Morduchowicz, 2012). Pero debemos tener en cuenta que los intercambios virtuales y la multiplicidad de identidades con las que puede jugar un joven, no debilitan ni reemplazan las formas de sociabilidad tradicionales. Incluso pueden ubicarse como estrategias de reforzamiento y recreación de estos vínculos en el espacio virtual” (Winocur, 2006).

En estos procesos y tránsitos de la construcción de la identidad de los jóvenes emerge en los últimos años un artefacto destacado: el teléfono móvil, y específicamente, los denominados *smartphones*. El teléfono móvil representa la constante posibilidad de estar conectados, es el gran facilitador de la comunicación. Se ha convertido en un apéndice, en el sentido apuntado por McLuhan: una extensión de las extremidades del adolescente el cual, además de permitirle la inmediatez en sus contactos con los demás, le permiten sentirse integrados pues fomenta el desarrollo de una identidad grupal (Espinar y González, 2008). Se trata de un dispositivo que, más allá del hecho de permitir comunicarse con los demás, su posesión se considera un “ritual de paso”, pues para la mayoría de niños actuales el móvil puede ser un objeto de iniciación a la adolescencia, es además, expresión de una especie de “hermandad virtual”, un fenómeno entendido como el sentimiento de fraternidad que surge entre jóvenes por compartir sentimientos, emociones, y pensamientos, y presenta modalidades de uso diferenciadas respecto a otras generaciones, por ejemplo, mientras los más jóvenes consideran el teléfono móvil como una consola de juegos y adoptan una actitud lúdica en su manejo, los mayores utilizan el móvil para organizarse y coordinarse fundamentalmente (Castellana et al., 2007).

Las razones por las cuales el móvil es tan atractivo para el adolescente son variadas (Castellana et al., 2007, citando a Sánchez-Carbonell y cols., 2007):

- La tipología de comunicación que permite el contacto continuo e inmediato con la red de relaciones sociales y expandirla;
- La disponibilidad de tiempo y herramienta de privacidad porque el móvil permite conectarse con rapidez a cualquier hora del día o de la noche, así como “escapar” del control paterno;
- La representación de la identidad personal ya que el grado de personalización que permite el móvil facilita el proceso de adquisición de la identidad personal;
- La socialización en tanto que el móvil fomenta el proceso de emancipación de los padres y entre los adolescentes, es un símbolo de estatus social;
- La instrumentalidad referida al uso del aparato como despertador, reloj de bolsillo, grabadora, agenda, plataforma de juegos o radio, etc.

En lo referente a los dispositivos móviles hay que resaltar un hecho singular que hemos observado en el último año: la configuración de las pantallas de los teléfonos móviles que manejan los jóvenes adultos y los más jóvenes o adolescentes, no tienen nada que ver. Frente a una pantalla donde aparecen, al menos una decena de aplicaciones más o menos habituales, de entre el conjunto de utilidades que nos ofrecen los nuevos smartphones, en los terminales de los adolescentes de hoy, apenas visualizamos cuatro o cinco servicios y aplicaciones: Teléfono, Snapchat, Instagram, WhatsApp, YouTube. En muchos casos agrupan el resto en carpetas comunes para simplificar al máximo la vista de entrada a su dispositivo. Y, muy probablemente, no utilizan más que dichas herramientas de entre el conjunto amplio de opciones que permite un terminal moderno. ¿Cuáles son, entonces, los medios y mecanismos que utilizan para llegar a información de interés (para mantenerse actualizados de lo que sucede en la sociedad, o de propósito educativo y formativo, aparte de aquéllas de componente más ocioso o divertido)? ¿Cómo intervenir bajo criterios de alfabetización informacional, o bien para realizar una intervención social sobre un problema de convivencia o de violencia juvenil detectado, mediante esas particulares “*interfaces*”?

Somos conscientes del indudable valor que posee para la gran mayoría de los ciudadanos un teléfono móvil, como herramienta de comunicación, y de conexión con los demás. Y para los jóvenes este valor adopta un protagonismo significativo. Hay investigaciones que demuestran el papel que cumplen los dispositivos móviles en relación a la vida y la identidad particular de cada individuo, donde desempeña una función como “objeto transicional” que actúa como una zona de experiencia intermedia que ofrece cierto grado de certidumbre en nuestras relaciones virtuales, como cuando la gente se separa transitoriamente de sus amigos o familias para enfrentarse a las imprevisibles vicisitudes cotidianas (Winocur, 2009). Un instrumento, a través del cual los jóvenes desarrollan unas prácticas y representaciones sociales donde la intimidad ha sufrido una transformación de sus sentidos tradicionales de su naturaleza desdoblándose

en una 'intimidad pública' y otra privada, donde el deseo de comunicarse es mucho más fuerte que el de mostrarse, y si se muestran es con el objetivo de estar visible en los espacios significativos donde transcurre su sociabilidad (Winocur, 2012).

Más allá del manejo adecuado de los diversos dispositivos tecnológicos para acceder a la información, uno de los grandes retos a los que se enfrenta la juventud en general es dominar todos los aspectos que requieren las nuevas competencias digitales (Area-Moreira, 2012; Monereo, 2008), tanto en el ámbito de los procesos de aprendizaje, como en los nuevos escenarios del trabajo, unas competencias que según manifestaba Henry Jenkins (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel y Robinson, 2006), uno de los mayores expertos en esta materia, son:

- Desempeño: la capacidad de experimentar con el entorno propio como una forma de resolver problemas.
- Representación: la habilidad de adoptar identidades alternativas con el propósito de improvisación y el descubrimiento.
- Simulación: la capacidad de interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.
- Apropiación: la habilidad de probar y remezclar contenido de medios de manera significativa.
- Multitarea: la capacidad de examinar el entorno propio y cambiar el enfoque según sea necesario hacia los detalles destacados.
- Pensamiento distribuido: la habilidad de interactuar de forma significativa con las herramientas que expanden las capacidades mentales.
- Inteligencia Colectiva: la capacidad de aunar conocimientos y comparar notas con otros hacia un objetivo común.
- Juicio: la capacidad de evaluar la confiabilidad y la credibilidad de diferentes fuentes de información.
- Navegación Transmedia: la habilidad de seguir el flujo de las historias y la información a través de múltiples medios.
- Trabajo en red - la capacidad de buscar, sintetizar y difundir información.
- Negociación - la capacidad de viajar a través de diversas comunidades, discerniendo y respetando múltiples perspectivas, y captando y siguiendo normas alternativas.
- Visualización - la capacidad de traducir la información en modelos visuales y entender la información que los modelos visuales de están comunicando.

Los intensos cambios sociales acontecidos por los avances tecnológicos de la Sociedad de la Información han provocado una cantidad notable de estudios e informes sobre sus efectos positivos y negativos en las conductas, el desarrollo de la personalidad e identidad y el aprendizaje de los jóvenes. Uno de los comportamientos significativos en los que se focalizan estos estudios es el de los procedimientos de búsqueda y uso

posterior de la información por parte de los sujetos. Entre los autores que han abordado esta problemática, Bernier (2007) describe una acertada serie de áreas que afectan a la población juvenil y que requieren mayor atención por parte de la comunidad académica (se dirige principalmente a la comunidad de las ciencias de la información y al ámbito bibliotecario, pero sus análisis afectan al conjunto de la comunidad investigadora o a quienes desarrollan su labor entre jóvenes):

1. La información de la vida cotidiana que cada vez requiere más preocupaciones y necesidades de jóvenes. La mayor parte de la búsqueda de información en las que se involucran los adolescentes no está relacionada con el trabajo escolar, sino que se concentra en la “vida real” o “vida cotidiana”. Sin embargo gran parte de la investigación continúa centrándose en los jóvenes como estudiantes.
2. El impacto de los contextos sociales en las necesidades de búsqueda de información y los comportamientos informacionales de los adolescentes. Estas necesidades y comportamientos están enmarcados en contextos y factores sociales como la pertenencia étnica, la cultura, clase de procedencia, el género y la lengua materna que impactan en los comportamientos de búsqueda de información de los adolescentes. La condición social de los propios adolescentes también afecta a sus necesidades de información, deseos y preocupaciones, además de cómo buscan y usan la información.
3. Las barreras existentes que evitan o limitan el comportamiento de búsqueda y uso de la información de los adolescentes de hoy. En la investigación sobre las barreras existentes, no se tienen que examinar sólo barreras tradicionales como el acceso a la tecnología, sino mirarse a sí mismos también y cómo las políticas de la biblioteca (podríamos hacerlo extensible al resto de instituciones que prestan servicios a los jóvenes), las percepciones que tienen los profesionales sobre los adolescentes, los enfoques pedagógicos, etcétera, afectan el comportamiento de búsqueda y uso de información de los jóvenes.
4. Las diversas formas de alfabetización de los jóvenes y cómo ellos están informados, moldeados e impactados por la tecnología, especialmente las herramientas de redes sociales.
5. El papel de los jóvenes como creadores y productores de información. Expresa Bernier que estamos al principio de una revolución en los medios de comunicación producidos por jóvenes, sin embargo, los estudios actuales eclipsan cualquier visión de que los jóvenes son cada vez más productores de información.

Uno de los mecanismos para intervenir en estas áreas de actuación reside en el logro efectivo de que los jóvenes sean personas alfabetizadas en información. En la entrevista realizada por Sandra García (García, 2009) al Dr. Andrew K. Shenton, reconocido investigador en el campo de los comportamientos de búsqueda de información de niños y jóvenes. Este profesor manifestaba a este respecto:

"Una persona alfabetizada en información reconocerá situaciones en las que necesita información, sabrá explotar adecuadamente los diversos canales, recursos y organizaciones que ofrecen información y accederá efectivamente a la información que sea necesaria para satisfacer la necesidad que lo llevó a tomar acción en primer lugar. Cuando la información es objeto de uso, éste uso se realizará de forma ética, respetando, en caso apropiado, el copyright y, en un contexto académico, respetando los convenios establecidos para citar una referencia. Una persona alfabetizada en información no sólo posee habilidades bien desarrolladas, sino también un amplio conocimiento de las diferentes fuentes de información. Entienden sus fortalezas y debilidades y, en particular, las circunstancias en que los diferentes tipos de fuentes son más útiles. Cuando se enfrenta a problemas inesperados, la persona alfabetizada en información no se desanima, simplemente prueba un nuevo enfoque o hace las modificaciones necesarias a su estrategia original." (García, 2009, p. 3)

A pesar de la cantidad de ideas pesimistas o escépticas predominantes en la opinión pública sobre las posibilidades de actuación y de la clase de protagonismo de una parte importante de los jóvenes en la sociedad tecnológicamente avanzada, sobre todo, por determinadas conductas indeseables de abuso, por las brechas cognitivas (Monereo, 2005, 2008) que se observan en determinados colectivos en torno a las limitaciones en el uso de los dispositivos de información y comunicación y por la deficiente alfabetización informacional en bastantes casos, hay expertos que les otorgan un papel protagonista notable, como Lee Rainie, investigador del prestigioso Pew Research Center y Director de la "Youth.Net Conference" realizada en Singapur en 2003, quien expresaba las siguientes acciones sobre el papel que pueden cumplir los jóvenes para el conjunto de la sociedad en nuestra era de la información (Rainie, 2003):

- Desarrollar un nuevo sentido de comunidad - especialmente mediante el uso de grupos en línea.
- Ayudar a "ordenar" la Web: buscando información, permitiendo interacciones.
- Ayudar a definir y enseñar alfabetización en medios y tecnología.
- Ayudar a crear nuevas normas sociales - definir cómo es apropiado comportarse con las nuevas tecnologías de la información.
- Ayudar a los mayores a adaptarse a las nuevas tecnologías y a la próxima era de la computación ubicua (automóviles, hogares, ropa, electrodomésticos, etc.).

El desafío es articular estas propuestas en el marco de un nuevo proceso de evolución humana. Como resalta Dolors Reig (Reig y Vílchez, 2013, Reig, 2015), la evolución del ser humano se transforma hacia un nuevo tipo de individuo, el que podríamos llamar “Hiperindividuo” o “Individuo conectado”, que no se parece en aspectos importantes de su proceso de socialización, desarrollo cognitivo, proceso de individualización y desarrollo moral, en general, a sus predecesores. Y, en este contexto, la característica que define en mayor medida a nuestros jóvenes es la de la hiperconectividad permanente.

Una última reflexión en este espacio introductorio a tener en cuenta de cara al posible papel que puedan desempeñar los jóvenes en la sociedad es que, entre los elementos clave para garantizar la participación de un individuo o de un colectivo de ciudadanos, hay dos que son fundamentales (Navarro, 2015b) y que sin su ejercicio práctico e incorporación consciente en las interacciones sociales cotidianas, difícilmente serán aprovechables por los propios jóvenes, a saber:

- a) *Información*, sin cuyo acceso y uso adecuado difícilmente podremos saber qué recursos tanto físicos (infraestructuras, espacios, etc.) como virtuales y sociales (redes sociales de colaboración, recursos de apoyo mutuo, herramientas de trabajo o formación colaborativas, etc.) y cognitivas o de aprendizaje, existen en nuestro entorno para desarrollar acciones participativas, o bien, conocer el marco normativo que articule las diversas vías de participación social y/o política;
- b) *Comunicación*, utilizando vías diversas y alternativas de contacto, interlocución y experiencias prácticas de interacción, con otras personas y colectivos con necesidades e intereses similares, que permitan la puesta en común de actuaciones colectivas en beneficio de la comunidad.

Consideramos que el estudio de un elemento concreto de la conducta humana, como es el aparentemente simple acto de compartir información, y su relación con aspectos relacionados con los sentimientos y motivos personales que la provocan, y los rasgos de personalidad junto a la estructura de la red social a la que se pertenece, puede darnos una serie de conocimientos y de orientaciones útiles para facilitar intervenciones sociales que sirvan a este amplio marco de reflexiones.

“La red Internet se ha adoptado globalmente a una velocidad asombrosa debido a sus capacidades para la comunicación y la conexión - para crear, cultivar, y perpetuar las relaciones sociales. Una gran ventaja es que el correo electrónico, las herramientas de redes sociales y otras aplicaciones permiten a las personas mantener redes sociales más grandes y facilita que la gente aprenda más de las personas en sus redes. Las relaciones sociales más ricas emergen a partir de esta mayor conciencia. Otra ventaja es que ahora es mucho más fácil construir comunidades sobre la marcha a través de transmisiones personales. Todas estas tendencias seguirán manteniéndose intensas durante la próxima década.”
Anderson, J. y Rainie, L. (2010). The future of social relations.

2).- CARACTERÍSTICAS DEL USO DE LOS SISTEMAS DE REDES SOCIALES POR LOS JÓVENES, MOTIVOS Y RASGOS DE PERSONALIDAD

“Lo importante (para los jóvenes) no es estar conectado, sino la posibilidad de estar siempre en contacto.”
(Gil-Juárez y Val-llovera Llovet, 2006, p. 242).

Se ha popularizado el empleo del término “redes sociales” para denominar a aquellos servicios web que permiten crear un perfil más o menos completo y una red de contactos con los que comunicarse y compartir información y recursos. En diferentes publicaciones científicas nos vamos a encontrar con ciertas nomenclaturas que intentan distinguir su naturaleza: así podemos ver el uso del término “Redes Sociales On-line” (Online Social Networks, o por sus siglas en inglés OSN), por ejemplo en Garton, Haythornthwaite, y Wellman (1997), o el término Sitio de Red Social (Social Networking Site, o por sus siglas en inglés SNS), p. ej., en Wenninger, Lee, Cheung, Chan y Wong (2016), que es probablemente la denominación más utilizada últimamente. Podemos distinguir tres tipos de ellas: destinadas al público en general (o también conocidas como redes generalistas u horizontales), a profesionales (redes verticales o especializadas) y las redes científicas. Mediante estos sistemas de redes sociales, podemos configurar perfiles públicos o bien parcialmente restringidos con ciertas limitaciones de acceso, se pueden articular listas o grupos de perfiles de otros usuarios con quienes compartimos alguna conexión y también conocer (según los criterios de configuración establecidos) las conexiones que nuestros contactos tienen dentro del sistema. Y cuando se combinan con los dispositivos que las acceden (teléfonos móviles, ordenadores, tablets, etc.) permite la formación de redes sociales. Tales infraestructuras hacen que una conexión esté disponible técnicamente, incluso si aún no se ha activado socialmente.

Uno de los aspectos más relevantes que ofrecen los sitios de redes sociales es que, partiendo de un contexto inicial en el que su función principal residía en el establecimiento de contactos con otras personas, ampliando (o manteniendo) nuestra red social personal, han incorporado progresivamente una papel significativo como fuentes de información. En una revisión de estudios relacionados con este ámbito realizado por Khoo (2014) se indica que su considerable influencia reside en que:

- Sólo los seres humanos pueden proporcionar ciertos tipos de información como opiniones, consejos y recomendaciones
- Las fuentes de información son conocidas personalmente por el usuario en mayor o menor medida, y por lo tanto son fuentes más confiables y tienen autoridad cognitiva
- Los usuarios pueden proporcionar información localizada (geográficamente específica) e información actual o sensible al momento
- La información proporcionada por los usuarios se personaliza para el solicitante
- Los contactos sociales pueden desempeñar funciones intermedias de investigación y síntesis de información
- Los usuarios pueden transmitir una pregunta a un grupo conocido de personas
- Los usuarios pueden obtener apoyo emocional y social.

En cuanto a las características de los vínculos que establecemos a través de estos sistemas, lo más habitual es que muchos de ellos correspondan a una agregación de nuestros lazos más fuertes en la vida “real o física”, la gente que abre un perfil en las redes sociales online no suele hacerlo con el objetivo de establecer relaciones con desconocidos, sino para comunicarse con gente que ya forma parte de su red social tradicional, dándose un enorme solapamiento con la red de conexiones entre ambos contextos (Subrahmayan, Reich, Waeghter y Espinoza, 2008; Sheldon, 2008). Por otro lado, podemos establecer contactos con vínculos latentes en nuestra comunidad, se trata de lazos que son técnicamente posibles pero no han sido activados todavía socialmente, y solamente se activan mediante algún tipo de interacción social entre los miembros que corresponden a lazos débiles en nuestra red y que posteriormente pueden convertirse en lazos fuertes (Haythornthwaite, 2005).

En los últimos años las redes sociales en línea son foco de atención de investigadores de diferentes disciplinas (Boyd y Ellison (2008), dadas las posibilidades que ofrecen como objeto y ámbito de estudio. Según exponen Colás y colaboradores, en la producción científica internacional se identifican preferentemente dos líneas de trabajo: la primera centra las motivaciones de uso de las redes sociales en el plano psicológico (p. ej.: Rial et al., 2014), mientras que la segunda línea de trabajo tiene una perspectiva más social, incorporando conceptos como capital y/o bienestar social (Colás, González y de Pablos, 2013).

Con el fin de aclarar lo que se entiende por “medios sociales” (*Social media*) que mencionaremos en algún momento de nuestra investigación, Kaplan y Haenlein (2010) identificaron seis tipos de medios sociales (en un sentido amplio del término):

1. Sitios de redes sociales (por ejemplo, Facebook).
2. Proyectos colaborativos (por ejemplo, Wikipedia), incluyendo la autoría colaborativa.
3. Microblogs (por ejemplo, Twitter), que gravitan en torno a la información diaria en línea.
4. Comunidades de contenido documental o audiovisual (por ejemplo, YouTube y Flickr), que admiten archivos compartidos y contenido elaborado o editado por los usuarios que puede ser compartido y/o comentado.
5. Mundos de juegos virtuales (por ejemplo, World of Warcraft).
6. Mundos sociales virtuales (por ejemplo, Second Life).

Además, Khoo (2014) añade los siguientes tipos de sitios que también pueden considerarse medios sociales:

7. Foros (temáticos) de discusión en línea.
8. Sitios de revisión y clasificación de consumidores (por ejemplo, TripAdvisor).
9. Sitios de respuesta a preguntas sociales (por ejemplo, Yahoo! Respuestas).
10. Sitios de marcadores sociales compartidos (por ejemplo, CiteULike y Delicious o Diigo).
11. Sitios de subastas en línea (por ejemplo, eBay).
12. Servicios de comunicación de texto (por ejemplo, correo electrónico y servicios de mensajería instantánea como WhatsApp o Telegram).
13. Servicios de comunicación de voz y vídeo (por ejemplo, Skype).

Algunos autores del ámbito de las Ciencias de la Información (Aleixandre y Ferrer, 2010) planteaban que el uso de las redes sociales está cambiando el significado del concepto de “amigo” y la inevitable necesidad de preocuparse por la imagen pública que se quiere mantener en estas redes, ofreciendo, quizás, una visión algo pesimista sobre su papel y función en nuestras vidas y la posible confusión y solapamiento que

podrían provocarse entre las redes de contactos familiares y de amigos, y las redes profesionales. Además, en estos sistemas se corre el peligro de encontrar información intrascendente y desorganizada. Esta información no deseada es lo que habitualmente se ha denominado “ruido” en los procesos de búsquedas de información y documentación, y difícilmente vamos a poder evitarlo en nuestras conductas habituales de búsqueda a través de estos medios y del uso de los contenidos localizados, salvo que poseamos un alto nivel de alfabetización informacional.

La realidad es que los sitios web de redes sociales han cambiado sustancialmente nuestro escenario tradicional del concepto de “contacto social” con las diversas personas con quienes estamos vinculados (independientemente del grado e intensidad de la relación que mantengamos con cada una de ellas). Y ello se traduce en que no exista impedimento social para compartir en una red generalista u horizontal como Facebook una actividad de ocio, tanto con nuestros amigos más cercanos, como con un contacto profesional con quien también estamos enlazados en una red social profesional de carácter vertical, como es LinkedIn, en cuyo seno el rango de contenidos es completamente distinto, más focalizado en un contexto de trabajo, empresa e innovación.

Según Khoo (2014, p. 94), en comparación con otras fuentes de información en línea, los sitios de redes sociales parecen favorecer los siguientes tipos de comportamiento informacional:

- Comportamiento informacional sobre la vida cotidiana, para necesidades de información no relacionadas con el trabajo y o con el ámbito académico.
- Navegar, monitorear y preguntar, en lugar de buscar.
- Adquirir información oportunista, incluida la información “serendípica” y la toma de conciencia sobre del entorno, en lugar de la búsqueda intencional de información específica.
- Publicar, ofrecer y compartir información, tanto como buscar información.
- Funciones de intermediación emprendidas voluntariamente por los usuarios, incluida la búsqueda de información por intermediarios, el resumen de información y el reenvío de información.
- Comportamientos informacionales de carácter social y para el desarrollo de comunidades de información.
- El uso y la evaluación de la información.

En nuestro país, al igual que en la mayoría del mundo, se ha constatado en las últimas décadas un interés enorme por el impacto que tiene para los adolescentes el acceso a Internet y a los sitios de redes sociales y el uso que realizan de las diversas tecnologías dado que constituyen, cada vez más, un escenario de socialización en el cual construyen su identidad y su representación social (en términos similares a los planteados por Boyd, 2007) a partir de las diversas y múltiples interacciones que

mantienen con sus iguales y con otros miembros de la amplia comunidad virtual. Santiago Lorente y colaboradores demostraron en su investigación (Lorente, Bernete y Becerril, 2004) que las relaciones familiares se han visto afectadas por la introducción de las TIC en el hogar. Estas tecnologías se encuentran totalmente naturalizadas principalmente entre las generaciones más jóvenes, estando perfectamente integradas en la vida cotidiana (Bernete, 2010; Fumero y Espiritusanto, 2012; Gil-Juárez, Feliu, Rivero, y Gil, 2003; Sánchez-Navarro y Aranda 2011). Y mediatizan un nuevo escenario en las relaciones sociales que los individuos mantienen entre sí y con su familia y afectan a las relaciones de poder en su seno; a pesar de ello, las TIC amplifican y potencian las relaciones ya preexistentes en la familia, especialmente con aquellos con quienes no se convive. Autores como Bringué y Sádaba (2009, 2011) han destacado el enorme potencial que poseen estas tecnologías en el sentido tanto positivo como negativo, por lo que las familias deben ser conscientes del necesario papel decisivo de mediación y acompañamiento que ellas mismas cumplen en estos procesos de inmersión en el uso de las TIC y de los medios sociales por parte de la infancia y la juventud.

2.1. Principales características del uso de las redes sociales por los jóvenes.

El estudio realizado por Aranda, Sánchez Navarro y Tabernero (2009) demostraba que la vía principal que tienen los jóvenes de introducción al uso de las tecnologías digitales es el medio familiar y doméstico, de tal forma que el aprendizaje de su manejo se realiza en contextos no formales ya sea de manera autodidacta o bien con familiares. De hecho, el acceso y uso de Internet en espacios privados aumenta con la edad y la mayoría se conecta a Internet habitualmente en casa, sobre todo, en su propia habitación. Tabernero, Aranda y Sánchez Navarro destacaban, también, la progresiva y creciente cantidad de adolescentes que crea y mantiene activamente espacios de comunicación, y de auto-presentación y su contribución particular en la red, una cantidad que aumenta de manera constante (Tabernero, Aranda y Sánchez Navarro, 2010), haciendo notar que el acceso y el uso de las redes sociales por parte de los jóvenes se produce a una edad cada vez más temprana. Pero lejos de plantearlo bajo un prisma pesimista, piensan que ello está contribuyendo de una manera contundente al desarrollo de una cultura participativa y como mecanismo de adquirir “capital-red social”, o conocimiento asociado a la contribución propia y de los demás a la comunidad, al compartir sus experiencias y opiniones en nuevos espacios de apoyo, de sociabilidad y de reconocimiento que desarrollan simultáneamente con otros.

Analizando las pautas expresivas y las modalidades comunicativas de los jóvenes a través de las TIC, Francisco Bernete exponía que, aparte de las alteraciones producidas en el manejo del lenguaje por parte de los jóvenes, a través de estos medios “se logra mantener y ampliar el círculo de sujetos con los que eventualmente podríamos estar interesados en relacionarnos por algún motivo, en un entorno donde pocas cosas se mantienen estables (la pareja, el plan de estudios, el trabajo propio y el de los padres, el grupo de vecinos del barrio o del pueblo, etc.) y donde muchas cosas se consiguen según el capital de relaciones sociales y la capacidad de aprovechar las oportunidades en el momento justo” (Bernete, 2007, p. 87).

Esto entronca indudablemente con el marco de expectativas que para la mayoría de jóvenes ofrece el acceso a la red Internet, unas expectativas que se confirman y modulan mediante sus prácticas sociales a través de diversos medios. En un estudio realizado por el Instituto de la Juventud de España (INJUVE) en 2009 (Rubio, 2009) los jóvenes respondían lo siguiente a la pregunta: ¿Qué oportunidades crees que puede propiciar el acceso a internet?:

- Comunicación con todo el mundo 66,7%
- Información sin límites 53,9%
- Diversión 45,2%
- Relacionarse sin límites 41,4%
- Encontrar trabajo 35,7%

- Oportunidades para dar tu opinión 17,6%
- Participar-sentirse parte de algo 12,2%
- Privacidad 9,8%
- Cibersexo 8,0%
- Otros 0,9%
- Ninguna 0,6%

Un salto cualitativo sustancial, respecto a la valoración que otorgan los jóvenes a su relación con la red Internet, lo observábamos en el informe “La Sociedad de la Información en España 2011”, uno de los más importantes sobre la materia, y que fue realizado por la Fundación Telefónica (2012), donde se indicaba que uno de cada dos jóvenes españoles manifestaba ya entonces su necesidad de Internet para vivir. En aquél año, el 50% de los estudiantes y el 48% de los jóvenes profesionales consideraban que Internet es un recurso vital tan importante como el aire, el agua, la comida o la vivienda. Uno de los motivos que explicaban los mayores aumentos en el uso y acceso a Internet era debido a la explosión de los dispositivos móviles, con más de 10 millones de teléfonos inteligentes (*smartphones*) y un crecimiento del 20% en el año 2011. En otro estudio destacado, el “Informe España 2012” de la Fundación Encuentro, también se observaba el importante crecimiento en el acceso y uso de las TIC por el conjunto de la población española, conforme indican los datos elaborados por Blanco (2012), aunque la diferencia entre el porcentaje de jóvenes que usaban Internet y el de los mayores de 55 años continuaba siendo aún enorme.

Además, aunque es notorio que los sectores de población juvenil son quienes en mayor medida están inmersos en el mundo de las tecnologías de la información y la comunicación, por lo que recibían denominaciones singulares, como es el caso del término “Nativos Digitales (Prensky, 2001), que arrastran tanto un poder descriptivo, como una falsa e ilusoria capacitación natural de los más jóvenes, debemos ser conscientes que este sector de población no está exento de sufrir lo que se entiende como “brecha digital”. Gabelas y Hergueta (2012) nos lanzaban una serie de cuestiones esenciales para reflexionar y abordar adecuadamente la realidad (compleja) de este concepto de Nativos Digitales:

“Cuando hablamos de nativos e inmigrantes digitales ¿cuántos tipos y/o clasificaciones podemos hacer? ¿Según su inmersión y/o dieta digital en el entorno? ¿Según las competencias desarrolladas? ¿Según su grado de participación y/o producción? ¿Según el rechazo y el grado de satanización de las nuevas pantallas y sus afectos y efectos? ¿Lo decide la capacidad de adaptación a estas prácticas culturales digitales, nunca TIC? ¿O la capacidad de desaprender para aprender a “leer y escribir” de nuevo? Los matices son infinitos, de modo que nos parece bastante gratuito clasificar a los prosumidores o internautas en nativos y/o inmigrantes, cuando existe una enorme heterogeneidad en sus usos, prácticas, intenciones, niveles y grados de

interacción, competencias y convivencia con el nuevo entorno.” (Gabelas y Hergueta, 2012. Par. 6).

Aparte de esas reflexiones sobre lo que se entiende (y sobre las implicaciones sociales) por nativos digitales, debemos tomar conciencia de las particularidades que adopta la denominada brecha digital entre los jóvenes. Según Busquet y Uribe, se entiende por brecha digital:

“la desigualdad provocada por el advenimiento de la denominada sociedad de la información entre los individuos o los grupos de población que tienen acceso y los que no tienen acceso a Internet y a las TIC. Lo cual no se ha de afrontar solamente con inversiones tecnológicas y medidas de promoción al acceso digital, sino también con políticas que se dirijan directamente a combatir el problema inicial, las causas de la desigualdad y la pobreza.” (Busquet y Uribe, 2011, p. 3).

Hace unos años hablábamos (Navarro, 2013b) que, conforme a estudios realizados en Francia, las desigualdades intra-generacionales de los jóvenes se agravan sobre el fondo de la crisis económica, pasando la línea de fractura principalmente por la titulación obtenida, por su nivel educativo adquirido. Estas desigualdades se encuentran también en las prácticas de los jóvenes en materia de gestión de la información y del uso de Internet. Así, mientras que se reducían las diferencias de brecha digital en cuanto al nivel de equipamientos, en lo referente a los usos, se demostró que entre los jóvenes franceses el nivel de titulación conseguido influye sobre todo en la intensidad y variedad de la práctica de Internet. Así mismo, la edad y también el mayor nivel de titulación explican si se frecuenta o no las redes sociales. (Marquie, 2012).

En el informe del CREDOC (Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie) de 2012 sobre la difusión de las TIC en la sociedad francesa (Bigot y Croutte, 2012), se hablaba de “*Natifs ou naïfs numériques?*” (Nativos Digitales o Ingenuos Digitales) confrontando estas definiciones frente a la constatación de que las “desigualdades digitales” se ubican, en realidad, en términos de desigualdad social. Algunos jóvenes utilizan las TIC, pero no hacen muchas cosas con ellas (*naïfs numériques*), y los que más se benefician del uso de la tecnología digital tienen capital social, capital humano y capital financiero. En cuanto al uso de Internet la encuesta realizada por CREDOC revelaba que, en torno a 16 prácticas analizadas, los comprendidos entre 18-24 años de edad se reivindicaban como los que más las realizan (8,7 en promedio). En cambio, los de más de 70 años (1,3 en promedio) y los jóvenes no titulados (2,2 en promedio) se declaraban entre quienes menos las hacen. Esta encuesta confirmó que la brecha digital se refiere en mayor medida a los tipos de uso de las TIC y su relación con el nivel de estudios.

En el caso de los jóvenes de Bélgica, quienes tienen entre 16 y 25 años de edad, lejos de pertenecer a un sector homogéneo de la población, mostraban una diversidad enorme de situaciones y características (de forma similar, creemos, que en el resto de países europeos), pues existe una distancia evidente entre las prácticas de los jóvenes desfavorecidos y las expectativas que espera de ellos la sociedad respecto al uso de las TIC (Valenduc, 2012). El 33% de los jóvenes en este grupo de edad expresaba que sus habilidades en el uso de TIC son insuficientes para las necesidades del mercado de trabajo. Es importante contemplar no sólo las habilidades instrumentales, sino también y, sobre todo, las competencias informacionales, que le permiten seleccionar y procesar contenidos digitales y competencias estratégicas, lo que permite el uso de las TIC al servicio de los objetivos personales o profesionales, individuales o colectivos.

Según Valenduc (2012), las competencias de información y las habilidades estratégicas están muy desigualmente distribuidas. Así, mientras que algunos jóvenes eligen sus preferencias entre las diferentes funciones de la red Internet y son capaces de evolucionar en función de las circunstancias, otros se limitan a los usos limitados de entretenimiento audiovisual y la comunicación instantánea. El reto de la inclusión digital de los jóvenes consiste en construir puentes entre estos dos mundos. Para construir estos puentes, este investigador proponía que se deben hacer esfuerzos por ambas partes (los jóvenes y las instituciones públicas). Es importante que los responsables de la asistencia social y de la educación de los jóvenes estén familiarizados con el comportamiento y la cultura digital de los jóvenes, valorizando particularmente el conocimiento y las competencias desarrolladas por los propios jóvenes.

En el último estudio realizado hasta hoy sobre la conducta en las redes sociales de la población adolescente por el prestigioso Pew Research Center, titulado "Teens, Social Media & Technology Overview 2015" (Lenhart, 2015), se expone que, gracias a la comodidad y accesibilidad de los dispositivos móviles, el 92% de los adolescentes estadounidenses manifestaban estar *on-line* todos los días, incluyendo en ese porcentaje al 24% que dicen ir en línea "casi constantemente", de forma reiterada cada día. Casi tres cuartas partes de los adolescentes de entre 13 y 17 años de edad disponen o tienen acceso a un teléfono inteligente y el 30% tienen un teléfono básico, mientras que sólo el 12% de los adolescentes dicen no poseerlo. Facebook continúa siendo la red social más visitada entre los adolescentes estadounidenses con 71% del total de adolescentes que utilizan este sitio, además la mitad de los adolescentes (52%) usan Instagram y cuatro de cada diez (41%) ha usado Snapchat, Un tercio (33%) usan Twitter y Google+, Una cuarta parte (24%) usa Vine, mientras que Tumblr es usado solo por el 14%, y mencionan utilizar otros medios sociales diferentes a los indicados el 11% de los encuestados. Globalmente, el 71% de los adolescentes estadounidenses usan más de un sitio de red social de forma regular, de entre las siete opciones que se presentaron en esta encuesta. De entre el 22% de adolescentes que declaraban usar sólo un sitio, el 66% lo hacía en Facebook, el 13% utilizaba Google +, el 13% Instagram y el 3% usó Snapchat. En cuanto a la frecuencia de uso, los adolescentes informaron que

Facebook era el sitio que utilizaban con mayor frecuencia (41%), seguido de Instagram (20%) y Snapchat (11 %).

El impacto de los teléfonos móviles ha supuesto un cambio fundamental en el uso de las redes sociales y en el carácter de las comunicaciones entre los adolescentes. Según este mismo estudio del Pew Research Center, un adolescente típico estadounidense envía y recibe 30 mensajes de texto por día. Y los adolescentes no sólo están enviando mensajes a través del sistema de mensajería de texto habitual que las compañías telefónicas ofrecen, pues cerca del 73% de los adolescentes tienen acceso a teléfonos inteligentes y entre ellos nuevas aplicaciones de mensajería como WhatsApp o Kik han alcanzado gran popularidad. Más del 33% de los adolescentes con los teléfonos inteligentes disponían esas aplicaciones cuando efectuaron la encuesta. En cuanto a las diferencias de uso por sexo, las chicas dominan los medios de comunicación social y plataformas orientadas a lo visual (como es el caso de Instagram, Snapchat, Pinterest y Tumblr); mientras que los chicos son más propensos a jugar a los videojuegos en línea. En nuestro país tenemos un panorama similar, donde el teléfono móvil adopta varios significados en la vida de los adolescentes ya que este dispositivo constituye una parte natural de sus acontecimientos cotidianos, lo utilizan como medio para organizar las actividades de la vida diaria, y también se ha convertido en un medio para construir sus vínculos sociales y para definir el propio espacio de cada individuo en relación con los otros (Castellana et al., 2007).

En su investigación, Lucía Merino (2011) menciona tres conceptos fundamentales para entender las conductas de los jóvenes en el contexto del uso de las plataformas de redes sociales y de las TIC. Por un lado, la idea de que la juventud actual está familiarizada con las formas de identidad y de sociabilidad que plantean las nuevas tecnologías, de manera que la presencia física se complementa, y continúa, en la electrónica (o, también podríamos decir "virtual") en cuyo espacio inmaterial los jóvenes avanzan configurando relaciones con el entorno social y con los otros. Por otra parte, el concepto de "hipercoordinación" (Merino, 2011, citando a Madell y Muncer, 2005), a saber, la práctica social de revisar constantemente los encuentros con los pares a través del uso de los dispositivos tecnológicos, especialmente el móvil y las redes sociales y constituye una práctica latente en el quehacer cotidiano de los y las jóvenes. Otro es el de "anclaje con el grupo de pares" (Merino, 2011, citando a Tully, 2007), a cuya necesidad social para los jóvenes se responde con el uso interactivo y reiterativo del móvil y de las redes sociales. Por tal razón se observa entre los jóvenes la revisión constante de los dispositivos como el móvil y, a través de ellos, las redes sociales, para comprobar si han recibido alguna notificación de sus contactos.

Aparte del mayor uso del sitio Facebook, entre los adolescentes estadounidenses ha aumentado últimamente el uso de Instagram, donde las chicas superan a los chicos en el número de seguidores. Por un amplio margen, las niñas y las adolescentes de más edad son las más propensas a enviar instantáneas -con la mitad de

chicas que utilizan el servicio, en comparación con el 31% de los chicos-. Respecto a Twitter, los adolescentes mayores son los más proclives a utilizar este servicio que los más jóvenes, observándose un aumento constante de su uso conforme aumenta la edad, donde sólo el 13% de los que tienen 13 años de edad utilizan este servicio, frente al 28% de los de 14 años de edad y el 43% de los de 17 años edad. Tumblr es un servicio de microblogging donde los usuarios pueden enviar, editar y compartir mensajes de contenido principalmente visual creado por ellos mismos o encontrar y comentar los de otros en la web. Tumblr es utilizado principalmente por las chicas en este grupo de edad con un 23% de las niñas de 13 a 17 que utilizan el servicio, en comparación con sólo el 5% de los varones de la misma edad. Una mayoría de adolescentes que utilizan múltiples plataformas, más del 57%, describen la composición de sus redes con cierta superposición o solapamiento de sus miembros entre los diversos sitios. Aparte de estos sitios de redes sociales, se destaca en el estudio del PEW Research Center que uno de cada seis adolescentes (17%) lee o comenta los foros y las plataformas de debate como Reddit o Digg (Lenhart, 2015).

En nuestro país en 2013, bajo un enfoque distinto en la línea de investigación como son los estudios de mercado, se mostraba que el 56% de los jóvenes están influenciados de alguna manera por las tendencias de las redes sociales según una investigación realizada en la Nebrija Business School (Spivak, 2013). El estudio revelaba que las redes sociales están cambiando los hábitos de compra de los jóvenes y que influye más "la opinión de un amigo o la recomendación de individuos externos y contactos en Internet" que una gran campaña comercial sobre los consumidores. Esta investigación señala que el 97,74 % de los jóvenes universitarios españoles participaba como mínimo en una red social y más de la mitad de ellos (un 55 %) se conectaba diariamente a través del móvil -durante 10 horas semanales como mínimo-. Respecto al uso que hacen los chicos de las redes sociales, el informe señala que el 28,9% utilizaba este medio con fines amistosos; el 17,7%, para sus relaciones sociales; el 15,7%, para observar fotos de otros; otro 15,7%, por diversión; el 8,1%, por trabajo; y el 6,8%, para sus hobbies.

En el estudio desarrollado por Colás y colaboradores (Colás et al., 2013), encontraron que el 94,99% de los jóvenes andaluces se conectan a las redes sociales en un rango de edad de 10 a 15 años. El 90% de ellos hacen un uso habitual de las redes sociales. Y los motivos que impulsan este uso se sitúan entre dos polos: el primero va dirigido a cubrir la necesidad social que tienen los jóvenes de compartir experiencias, y también de reconocimiento de su actividad ante los demás, estableciendo nuevas relaciones sociales. Para las chicas andaluzas el motivo fundamental de uso de las redes sociales es social o relacional (hacer nuevos amigos), mientras que en los chicos es de carácter individual, dirigido a reforzar variables internas del sujeto como individuo circunscrito en el refuerzo de su autoestima.

Sobre una encuesta a la población de escolares de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la comunidad gallega, en la que participaron un total de 2.339 individuos (a pesar de no ser una muestra representativa del conjunto del país, pensamos que por su tamaño y por su proceso de muestreo en la comunidad autónoma de Galicia se trata de una investigación muy relevante), Rial y colaboradores (Rial et al., 2014) registraron las siguientes razones manifestadas por los adolescentes para utilizar las redes sociales:

- Hablar con amigos y familiares: 67.5%
- Ver fotos, chatear y comentar: 33.6%
- No perder el contacto con aquellos a los que no veo a menudo: 17.1%
- Diversión, ocio: 13.3%
- Hablar gratis con amigos: 11.6%
- Hacer nuevos amigos: 10%
- Colgar fotos, vídeos, etc.: 9.5%
- Cotillear: 9.2%
- Participar en juegos: 8.6%
- Quedar con gente: 4.7%
- Resolver temas de clase (apuntes, exámenes, etc.): 4.3%
- Otras: 12.4%

Según el informe “Millennials y Redes Sociales”, un proyecto de la agencia The Cocktail Analysis y la agencia Arena presentado en marzo de 2016 (The Cocktail Analysis, 2016), así era la radiografía general del uso de los medios sociales que efectúa esta generación de jóvenes en nuestro país:

- Facebook (85% usuarios) es la red de referencia y la más utilizada por los Millennials: es “la vida misma”.
- Instagram es la red de moda entre los Millennials (la utilizan un 18% más que el resto de la población). Es la gran red social de la imagen.
- Situada fuera de la esfera de “lo social” y afianzada como noticiario, Twitter (48% usuarios) se estanca progresivamente. La dificultad por encajar el formato vídeo es clave en su freno.
- WhatsApp (95% usuarios) se vincula a aspectos clave para el Millennial: lo inmediato, la estimulación permanente, el consumo en movilidad, el Smartphone...
- YouTube (71% lo usa con cuenta personal) adquiere una importancia central, siendo el contenido vídeo el protagonista como formato para el Millennial.

Entre los principales hallazgos que mencionan en su estudio, The Cocktail Analysis destacan que las redes sociales son herramientas que contribuyen a la consolidación y el desarrollo de la identidad del millennial. Facebook se posiciona como “memoria” de su trayectoria vital; Las redes sociales constituyen un marco

óptimo para la vivencia de experiencias constantes: ofrecen momentos de alto valor caracterizados por su imprevisibilidad y capacidad para sorprender; Las redes sociales son un espacio fundamental en la relación con los otros. Son lugares en los que el usuario se expone ante la comunidad, con el fin de ofrecer contenidos relevantes y en los que se espera obtener feedback y el refuerzo de la misma; En este sentido, las redes sociales son herramientas que medían en la relación entre los Millennials y el consumo de contenidos a través de las cuales se comparten, distribuyen y descubren.

En un reciente informe elaborado por IAB Spain (presentado en abril de 2017) se indica para el conjunto de la población, en cuanto al uso de las redes sociales, se usan unas 4,7 redes por usuario de manera declarativa, aunque se conocen más de 9 de forma sugerida. Facebook sigue siendo la red social por excelencia (91% usuarios), seguida de WhatsApp (89%), YouTube (71%) y Twitter (50%). Según datos declarativos, Instagram es la que más usuarios ha ganado (+11pp). En su informe se observa el aumento notable del uso entre los jóvenes de las plataformas de WhatsApp, Facebook, Twitter e Instagram (ver Figura 6).



Figura 6. Uso-Visita de redes sociales en España. 16 – 30 años de edad. IAB 2017.

Fuente: <http://iabspain.es/el-86-de-los-usuarios-192-millones-utilizan-a-diario-las-redes-sociales-en-espana/>

En el estudio "*Si lo vives, lo compartes. Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*" de la Fundación Telefónica antes citado (García y Fernández, 2016), en el que incluyeron a jóvenes comprendidos entre 15-17 años y 18-23 años de edad, se muestra una interesante y sucinta descripción de los recursos que utilizan los jóvenes españoles al acceder y al interactuar y relacionarse o compartir con otros:

YOUTUBE: se suele utilizar más como entretenimiento y como medio para seguir a aquellos *YouTubers* que consideran que están de moda, y por quienes sienten cierto interés por los temas que tratan en sus vídeos o por cómo manifiestan sus opiniones sobre los más diversos temas.

WHATSAPP: se percibe como una red más orientada a la participación online y para el establecimiento y mantenimiento de relaciones de sociabilidad con el círculo más íntimo. Hay que tener en cuenta que en nuestro país el 76% de los niños (menores de 13 años) y más del 96% de adolescentes utiliza WhatsApp habitualmente. Las chicas lo utilizan más pues son más comunicativas. Y según otros autores, con aplicaciones de esta clase, el smartphone se convierte en un catalizador de procesos psicológicos.

FACEBOOK: se utiliza más como red para “mantener las amistades” que para “conocer gente”. La interacción en ella se concibe más bien como “quedar con gente que ya conozco”. La red de amistades online también puede promover en ella el conocimiento de “amigos de amigos” que se acaban incorporando como seguidores a la propia red personal. Tiene la ventaja de que permite la clasificación y organización de los seguidores en diferentes grupos, de modo que se puede filtrar o restringir la información que se comparte diferenciando si es para un grupo de personas en concreto o es sólo para amigos. Ofrece también la posibilidad de una “comunicación viral y masiva” (eventos,...), se valora como una gran virtud que a través de ella puedan comunicarse “mundialmente” y “globalmente”.

TWITTER: se concibe más como «herramienta de información» en un sentido más amplio y generalista. Twitter se percibe como más impersonal (“*tiene menos contenido tuyo*”), por lo que en esta red no suelen compartir aquello que consideran “contenidos privados”. Twitter se considera también una red más fiable (“*en Twitter es muy difícil engañar*”) y más eficaz a la hora de enterarse de los temas de actualidad porque se piensa que sus usuarios suelen ser personas muy activas. Respecto a sus fines socializadores, se considera que es una red apropiada para “*estar en contacto*” con los amigos.

INSTAGRAM: una red que se percibe como más enfocada a la exhibición de materiales a los que sus autores confieren la *categoría de artísticos*: poesía

visual, videoarte o “*cosas que me parezcan interesantes visualmente*”. En esta red, la fotografía es la protagonista. Prevalece el deseo de que los contenidos sean vistos por cualquier persona interesada (“quiero que la gente pueda ver las fotos”), en lo que es calificado por los jóvenes como una cuestión de “*ego*”. Porque se trata precisamente de redes sociales que tienen como objetivo mostrar a una potencial audiencia contenidos originales o artísticos elaborados por el propio usuario.

SNAPCHAT: El reciente éxito de esta App de comunicación social para teléfonos móviles se basa en la combinación de las ventajas de la mensajería instantánea con la privacidad, pues los mensajes y fotos *desaparecen una vez se han compartido*, de forma rápida, efímera e imperfecta, ya que al ser temporal no existe esa obsesión por la perfección que sí se da en otras herramientas como Instagram. (No obstante, hay que hacer notar a los jóvenes que esto no es tan simple ni tan fácil, pues los dispositivos móviles poseen mecanismos fáciles de usar para efectuar capturas de pantalla, por lo tanto, ese supuesto carácter “efímero” de la imagen transmitida, puede sufrir un uso contraproducente o no deseado, en el caso de tratarse de imágenes comprometidas).

Pero nuestros jóvenes, según este mismo informe, también son conscientes y expresan una serie de inconvenientes del uso de redes sociales, como, por ejemplo:

- El tiempo que consume, especialmente desde que es posible participar en ellas mediante los dispositivos móviles.
- También se formula como problema la subida de fotos comprometidas a Internet para compartirlas con amigos.

2.2. Motivos de uso de las redes sociales para los jóvenes.

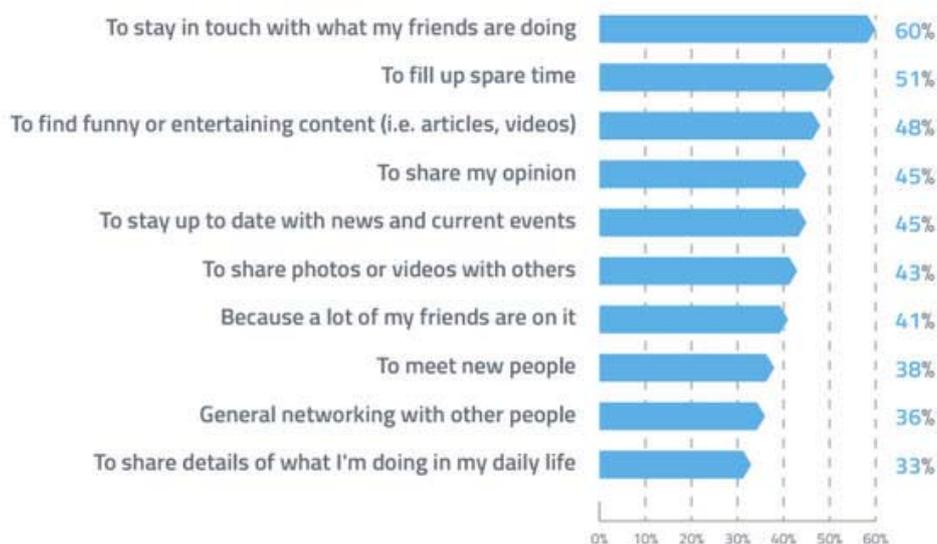
En el estudio realizado por la Fundación SM en 2010 (González-Anleo, y González, 2010) se indicaba que la principal utilidad que poseen las redes sociales para los jóvenes es “pasar el rato” (40%), seguido de hacer amigos (35%) y “compartir información útil” con otros (17%) y, en menor medida, “buscar trabajo” (4%) o pareja (1%), y comunicarse con la familia (1%).

Respecto a los motivos para conectarse a Internet, en la investigación antes citada de Rial y colaboradores (Rial et al., 2014) los adolescentes destacaban (los datos de esta encuesta fueron recogidos en 2012) fundamentalmente cuatro: hacer uso de las redes sociales (85%), descargar música, películas, vídeos o imágenes (64.4%), buscar información relacionada con los estudios (60.2%) y hacer uso del correo electrónico (52.1%). En términos absolutos, un 28.2% de los participantes en dicho estudio afirmaban ser usuarios de *juegos online*, de diferentes tipos y/o formatos, tanto de carácter individual como grupal, y el 36.2% de los adolescentes manifestaba no conectarse todo lo que le gustaría.

Según un estudio realizado por GlobalWebIndex (2015), una de las empresas más acreditadas en el ámbito del Social Media, entre los diez principales motivos para usar las redes sociales entre los jóvenes de 16 a 24 años de edad a nivel mundial se mostraba (en respuesta múltiple), en primer lugar, el de estar en contacto con amigos para saber qué están haciendo (60%). Le sigue llenar el tiempo libre disponible (51%), a continuación encontrar contenido divertido o entretenido como artículos o vídeos (48%). En cuarto lugar compartir la opinión sobre un asunto o tema (45%), con el mismo porcentaje se encuentra el mantenerse al día con las noticias y eventos de actualidad (45%). El motivo inmediatamente siguiente es compartir fotos o vídeos con otros (43%), el séptimo motivo es debido a que muchos de los amigos están en ellas (41%). El octavo es encontrarse o conocer gente nueva (38%), al que le sigue la actividad de mantenimiento general de interconexión en redes con otra gente (36%). Y, finalmente, compartir los detalles de lo que se está haciendo en la vida diaria personal (33%). Uno de las motivaciones que destacaban en este sector de edades sobre la media de los índices globales registrados en el conjunto de la población era: “*Para asegurarme de no perderme nada*” (véase Figura 7).



TOP 10 SOCIAL NETWORKING MOTIVATIONS AMONG 16-24s



TOP 3 OVER-INDEXES



Figura 7. Los 10 Motivos para estar en Redes Sociales entre los jóvenes de 16-24 años (Fuente: <https://app.globalwebindex.net>)

En España, el reciente estudio "Si lo vives, lo compartes. Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital" presentado por la Fundación Telefónica en el mes de octubre de 2016 (García y Fernández, 2016), hay un interesante apartado en el que se relacionan las motivaciones que expresan los jóvenes para participar en las redes sociales on-line con el objetivo de socializar:

- Compartir con amigos y familiares información personal o que les importa (“saber sobre otros”; “fotos de aquellos momentos especiales que se han compartido”).

- Mantener el contacto, comunicarse, verse o incluso jugar a través de las aplicaciones con familiares o grupos de amigos.
- Obtener un número elevado de seguidores (en redes como Twitter o Facebook) para alcanzar estatus o reconocimiento como TwitStar (estrella del tuit).
- Utilizar las redes sociales online como un escenario diferente/alternativo para distraerse y seguir socializando con los amigos cuando no están presentes, o para seguir a aquellos que pertenecen al pasado.
- Obtener la aprobación de los “demás”, “gustar” (actitud de “postureo”). Sentirse reconocido y singular dentro del grupo de pares.
- Posibilidad de indagar en las características personales, gustos y aficiones de una persona que interesa, aun antes de conocerla offline.
- Conocer a otras personas que comparten los mismos “gustos”.

En este mismo estudio, nos llama notablemente la atención que cuando los jóvenes encuestados relacionan las siguientes plataformas de mensajería y/o redes sociales con alguno de los siguientes términos (véase la Figura 8 siguiente en la que se recogen porcentajes mediante respuesta múltiple), aparece la “*amistad*” vinculada estrechamente con Facebook y WhatsApp. La participación en eventos se relaciona principalmente con Facebook, mientras que la “*información*” está asociada de manera significativa con Twitter. Un nuevo enfoque, este último, que se distancia sustancialmente de otras perspectivas que le otorgaban los jóvenes (en este caso franceses) en 2012, tal y como comentábamos en “El “tuiteo” adolescente” (Navarro, 2013b), haciendo referencia del informe que realizó la empresa ComScore sobre el panorama de los adolescentes franceses y Twitter (Navarro, 2012), donde se reflejaba que la búsqueda de un espacio más propio, distanciándose de la red social donde se encuentran sus padres y familiares (Fottrell, 2014), determina el paso de los jóvenes hacia Twitter, aparte de la mayor simplicidad de su funcionamiento. Ello junto, también, a la motivación por convertirse en un/a “*twitstar*”. A lo que se le une otras opciones en el desempeño del perfil (real o falso), como es la posibilidad de aumentar el número de seguidores en función de los comentarios más o menos chistosos y transgresores y la variedad de archivos y enlaces compartidos. Frente a dicha visión sobre Twitter de hace cinco años, el hecho de que entre los jóvenes españoles se destaque recientemente la función “*informadora*” de Twitter, es una noticia tanto asombrosa, como esperable según la lógica subyacente a su utilidad práctica.

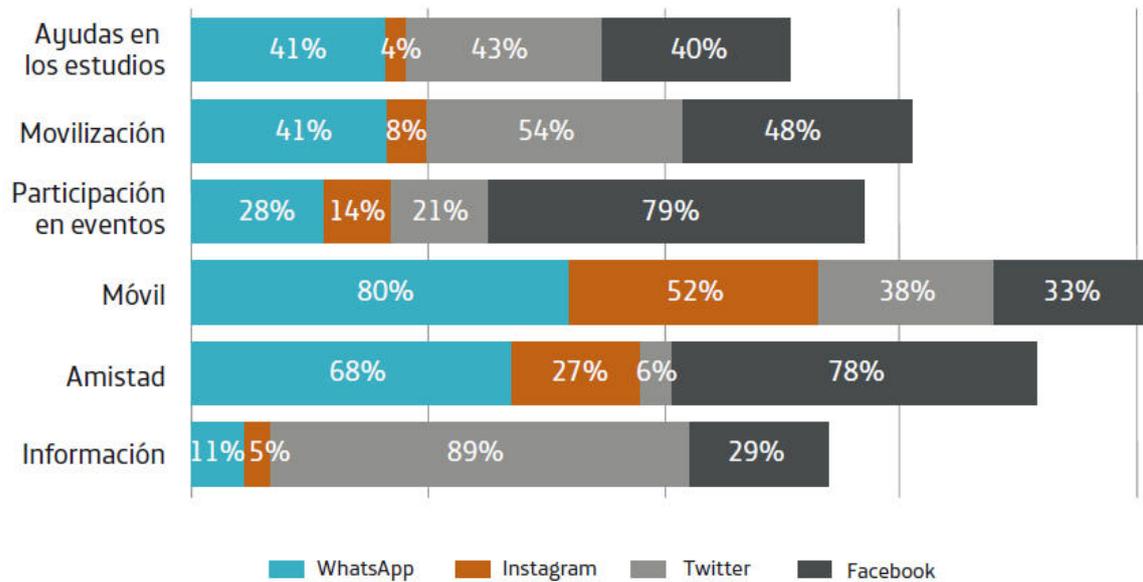


Figura 8. Asociación de plataformas de redes sociales y términos para los jóvenes. (Fuente: Fundación Telefónica. García y Fernández, 2016).

En nuestra investigación hablaremos de motivos personales, aquellos determinados fundamentalmente por una actitud o patrón de conducta, más que de razones o motivos funcionales como causa de compartir información a través de los medios sociales.

2.3 Uso de redes sociales por los jóvenes y rasgos de personalidad.

La popularidad de los sitios de redes sociales ha impulsado la emergencia de una cultura *on-line* que alienta a los usuarios a interactuar y a compartir lo más posible sus propias vidas, con el ánimo de permanecer conectado con amigos y colegas de estudios o de trabajo. Desde hace años hay evidencias de que los perfiles que publican los adolescentes en las redes sociales en línea contienen una gran cantidad de información íntima, ingenua y públicamente disponible sobre temas familiares y de amistades, comportamientos de riesgo, o bien, revelando información sensible de identificación personal, junto a una amplia gama de temas sociales pertinentes a la condición social de la adolescencia y que contribuyen, a su vez, a la comprensión del desarrollo y el bienestar de los adolescentes (Williams y Merten, 2008). Sin embargo, esa cultura *on-line* y la naturalidad y franqueza observada en los perfiles de medios sociales se dan sin que se tenga constancia, o bien no se reconozca, la durabilidad de la vida útil permanente de la información sobre nuestras vidas que difundimos en Internet o a través de dispositivos móviles; ni se consideren las consecuencias potenciales de lo que se comparte y cómo puede influir todo ello en la percepción de lo que ofrecemos de cada uno de nosotros entre públicos cruciales como, por ejemplo, son los empleadores futuros o contactos que en un momento dado pudieran aportarnos alguna clase de ayuda o afecto. Así mismo, su práctica social se produce con tal naturalidad de forma que su influencia en el desarrollo personal de los más jóvenes no se percibe como distinta a lo que acontece en su marco de relaciones personales cara a cara. En líneas generales, los jóvenes utilizan las redes sociales como una extensión de su vida social y no como un sustituto (Martínez Pacheco, 2012).

Los adolescentes y los jóvenes en general utilizan los recursos en línea y las herramientas digitales de comunicación como un medio para desarrollar y explorar sus identidades, a distancia y libres de las reglas y regulaciones que habitualmente imponen los adultos en el mundo cara a cara (Boyd, 2007), para reforzar las relaciones existentes fuera de la red (tanto las de amistad como las relaciones románticas) y para revisar el potencial de nuevos copartícipes en sus vidas *off-line*, por lo tanto, estas tecnologías de comunicación dan forma a dos importantes tareas de la adolescencia: el establecimiento de conexiones interpersonales y la construcción de la identidad (Bernal, Angulo, (2013; Subrahmanyam, Greenfield, y Michikyan, 2015). Comparten sus vidas en artículos de blog, imágenes en medios como Instagram y vídeos en portales como YouTube, o bien, a través de sitios de redes sociales que se transforman en una especie de página web personal para cada usuario y que incluyen a menudo información de carácter privado, lo cual acentúa la complejidad del uso compartido del contenido en Internet donde todos nuestros datos en línea están sujetos a lo que Tim O'Reilly denominaba "sombras de información", donde cualquiera puede aparecer etiquetado, identificado y distribuidas sus imágenes y contenidos a través de varios canales en línea simultáneamente (O'Reilly y Battelle, 2009).

La realidad es que la socialización del adolescente en el espacio virtual de Internet circula en una compleja fenomenología en la que lo virtual rivaliza con el entorno físico, aunque ciertamente el “mundo virtual” no se puede considerar lo contrario al “mundo real” (eso sería lo “irreal”), sino un entorno distinto (Lévy, 1998), pero enmarcado de la realidad vital diaria, y en este entorno se desenvuelve la necesidad de autoafirmación y la necesidad de participación en comunidades diversas (Gabelas, 2010). Y constituye el terreno clave para asegurar las necesidades sociales de pertenencia a un grupo o colectivo (Baumeister, y Leary, 1995; Bernardi, 2012), por muy alejados que se encuentren los demás de nosotros (Lo que se constata es que, “a medida que se expande el uso de Internet respecto a las redes sociales, la rápida evolución de la conexión está alterando y redefiniendo muchas cosas. Los "amigos virtuales" se volverán más comunes en el futuro. Nuevas definiciones de nociones tradicionales surgirán a medida que la gente replantee ideas tales como "amistad" y "privacidad" (Anderson y Rainie, 2010, p. 18). El hecho es que mediante estas redes sociales virtuales no sólo consolidamos nuestros lazos fuertes, con la gente más próxima a nuestras vidas, sino que suponen una ampliación y visibilidad de los lazos débiles con los que cuenta un individuo, con los cuales se intercambia información y pueden evolucionar hasta convertirse en nuevas formas de creación de puentes de capital social y en nuevos lazos fuertes (Díaz Gandasegui, 2011).

Es evidente que las redes sociales juegan un papel muy importante en el desarrollo de la identidad de los adolescentes. Permiten que los adolescentes exploren quiénes son y dónde encajan en la sociedad en general de una manera que no pueden hacer de otra manera. En una investigación que ha constituido un hito entre los estudios en este ámbito, danah boyd –en minúsculas, tal y como prefiere esta investigadora- (Boyd, 2007a) exploró el papel que cumplía la plataforma Myspace en las vidas de los adolescentes estadounidenses. A partir de un estudio etnográfico que duró varios años, Boyd defiende que la razón de la popularidad de ese portal web y el porqué estaba siendo tan utilizado por los adolescentes era para construir un sentido de su identidad. Esta investigadora consideraba que los sitios de redes sociales proporcionan oportunidades para interactuar con sus compañeros y amigos personales en un ambiente privado, fuera del control o censura de los adultos. Creando un espacio propio en el que ellos son los protagonistas, y en el que pueden estar conectados a distancia con otros, sin depender de los límites que se deriven de problemas de movilidad o la falta de acceso de los adolescentes a otros lugares públicos. Con estos medios superan las sensaciones de marginación en la sociedad de los adultos y buscan una manera de expresarse y explorar su identidad, en nuevos entornos donde se les permite elegir qué partes de su personalidad, de sus gustos o de su imagen desean trasladar a los demás, que sea aceptable por los otros, y donde pueden construir un sentido de comunidad y crear un sentimiento de pertenencia. Para Boyd, estas conexiones sociales son públicamente visibles y constituyen un reflejo del estado de sus relaciones sociales, produciendo para cada joven una identidad on-line personal.

Entre las investigaciones realizadas sobre el impacto de las redes sociales virtuales se ha demostrado que funcionan como un instrumento para poder articular y hacer visibles las redes sociales existentes *off-line*, lo que constituye una especie de garantía de que el individuo que se presenta en el perfil del sistema se corresponde con la persona real (Boyd y Ellison, 2007). Esto es consecuencia, entre otras causas, de que la mayoría de los usuarios de redes sociales como Facebook proporcionan una clase de información en su perfil que facilita su localización por gente afín, como por ejemplo la el colegio o la universidad donde estudió, su localidad de origen, etc., lo que anima a amigos y contactos previamente conocidos en el mundo *off-line* a encontrarlos (Ellison, Steinfield y Lampe, 2007; Wilson, Gosling, y Graham, 2012). Ello va unido al nivel de bienestar social que puede provocar su uso, por ejemplo, respecto al factor de refuerzo de los lazos fuertes establecidos en las relaciones cara a cara que se consigue al establecer contacto vía Internet o redes sociales, como demostraron Valkenburg y Peter (2007) al comprobar que los participantes jóvenes que se comunicaban con más frecuencia a través de Internet, sintieron más cerca a los amigos actuales que aquéllos que no lo hicieron. Una evidencia que, paralelamente, concuerda con lo encontrado en otros estudios previos como el realizado por Castells y Tubella (2002) sobre la sociedad catalana, donde manifestaban que los usuarios de Internet tienen más amigos, son más sociables y tienen más relaciones con su familia y amigos que los no usuarios. Otro aspecto a considerar en el contexto del bienestar social relacionado con el uso de estos medios, es que el incremento de la autoestima personal correlaciona con el tono positivo de las reacciones a la información que cada individuo coloca en la red (Valkenburg, Peter y Schouten, 2006). Así mismo, también se ha desmentido el estereotipo de que el uso de Internet propicia el aislamiento social, frente a la problemática recurrente en los estudios sobre el uso de la Red, con alusión a que la “adicción a Internet” y a las TIC es una conducta en detrimento de las relaciones sociales cara a cara (Martínez Pacheco, 2012, citando a Helsper y Godoy-Etcheverry, 2011).

Estrechamente ligado a estos planteamientos, Colás, González y de Pablos (Colás et al., 2013) expresaban, citando a otros investigadores, que la comunicación social on-line de los jóvenes está influida por la percepción de su identidad y autoestima, así como por la compensación social y el entorno social. Además, hay contribuciones que demuestran que las redes sociales se convierten en un medio excepcional en el que los jóvenes expresan su personalidad y la moldean (Gosling, Augustine, Vazire, Holtzman y Gaddis, 2011). Habiéndose demostrado también que los jóvenes, aunque no sea el sitio donde se les observa como más activos, emplean la plataforma Facebook para comunicar rasgos de su personalidad y su yo real y no para inventarse un yo idealizado o irreal, dándose la particularidad de que sólo los jóvenes con autoestima más baja suelen mostrar un perfil más ideal de ellos mismos (Back et al., 2010; Michikyan, Dennis, y Subrahmanyam, 2014). De hecho, en función de los factores de la personalidad que posea un sujeto así se desarrollará su conducta social en las redes sociales (Amichai-Hamburger y Vinitzky, 2010; Moore y McElroy, 2012; Park, Lee y Kim, 2012; Ross et al., 2009). Además, el uso de Facebook facilita el

mantenimiento de “capital social” beneficiando a sujetos que presentan baja autoestima (Ellison et al., 2007), en donde las relaciones más débiles y afectivamente menos intensas pueden proporcionar una ayuda y un apoyo social particular en diversas circunstancias (Matute y Vadillo, 2012). No obstante, tal y como investigaron Cheung, Chiu y Lee (2011) lo que más determina a los jóvenes estudiantes a utilizar redes sociales como Facebook eran los motivos vinculados con factores sociales, lo que denominaron “presencia social” donde se percibe el contacto con los demás, y no tanto factores personales como la identidad social que genera su uso. Y esto se relaciona con la demostración de que entre las principales gratificaciones que los jóvenes usuarios parecen encontrar en el uso de las TIC y las redes sociales, se encuentra en primer lugar, el contacto permanente con los amigos (Espinosa y González, 2008; Gil-Juárez et al., 2006). Lo que sí podríamos percibir como parte de nuestra identidad social es el grupo concreto con el que nos comunicamos a través de una red social, o bien, de una herramienta de mensajería a través de un móvil (Matute y Vadillo, 2012).

Paralelamente a las vicisitudes que pueda adoptar la creación de una identidad social, el uso y las interacciones mediante las redes sociales influyen sustancialmente en el desarrollo de la identidad personal de los jóvenes y en la construcción de su yo sexual, como demostraron Subrahmanyam y Greenfield (2008) en su estudio sobre estudiantes universitarios, en donde observaron que al intentar construir su identidad, casi la mitad de los adolescentes encuestados admitieron haber explorado identidades alternativas y haber pretendido ser otra persona aparte de sí mismos mientras estaban en línea, detectando como motivos para el ejercicio de estos experimentos de identidad, la autoexploración para observar la reacción de los demás, la compensación social para compensar la timidez y la facilitación social para formar nuevas relaciones.

Ciertamente, los análisis desde el enfoque de los factores o tipologías de la personalidad está presente en las investigaciones sobre el uso de internet, las redes sociales y las TIC sobre todo en las dos últimas décadas (Amichai-Hamburger y Vinitzky, 2010; Cheung, Chiu y Lee, 2011; Correa, Hinsley y Gil de Zúñiga, 2010; Golbeck, Robles, Edmounson y Turner, 2011; Rosen y KJluemper, 2008; Ross et al., 2009; Schrammel et al., 2009; Selfhout et al., 2010 Skues et al., 2012). Un referente es Amichai-Hamburger (2002) quién defendía que la investigación en este ámbito debería centrarse en la interacción entre las diferentes personalidades de los usuarios de la red y los diversos componentes de la tecnología de Internet, con el fin de posibilitar el diseño de una red Internet más fácil de usar, probando cómo la personalidad juega un papel en el uso de Internet. Este autor aplicó en su trabajo el enfoque de las teorías de personalidad de Eysenck de extroversión y neuroticismo, además de revisar y reflexionar sobre los enfoques de otras teorías de la personalidad, y en sus resultados aparecía que quienes son introvertidos tienen una tendencia a ver a su verdadero yo tal y como está ubicado o reflejado en su perfil en línea, mientras que los individuos más

extrovertidos son más propensos a localizar su verdadera identidad en el mundo cara a cara, *off-line* (Amichai-Hamburger, 2002).

Pero, el enfoque mayormente utilizado como gran referente en los análisis recientes es el Modelo de Cinco Factores (*Five Factors Model*, o por sus siglas *FFM*) desarrollado por Costa y McCrae (Costa y McCrae, 1992; McCrae y Costa, 1990; McCrae y John, 1992) que describe las siguientes dimensiones de la personalidad: Neuroticismo o inestabilidad emocional (*Neuroticism*), que refleja la tendencia de una persona a experimentar angustia psicológica y altos niveles de puntuación en este rasgo están asociados con una sensibilidad a la amenaza o la incertidumbre; Extraversión (*Extraversion*), refleja la tendencia de una persona a ser sociable y capaz de experimentar emociones positivas y vitalistas y afirmativas; Apertura a la experiencia (*Openness*), representa la disposición de un individuo a considerar enfoques alternativos, ser intelectualmente curioso, abierto de mente y a disfrutar de las actividades creativas o innovadoras; Amabilidad o afabilidad (*Agreeableness*), es otro aspecto del comportamiento interpersonal e interacción, que refleja una tendencia a ser confiado, simpático y cooperativo. La quinta dimensión, es la Responsabilidad (*Conscientiousness*), que refleja el grado en que un individuo es organizado, diligente y escrupuloso.

Muchos de los más relevantes estudios centrados en la relación entre personalidad y el uso de sitios de redes sociales desarrollados en estos últimos años ha sido consecuencia del impacto logrado por la plataforma Facebook. Encontrándonos con nuevas revelaciones sobre la conducta de los individuos según sus rasgos de personalidad que difieren sustancialmente de algunas conductas observadas hace una década. En 2011 Quercia y colaboradores incorporaron a los sujetos de su muestra, gracias a una aplicación en Facebook llamada *MyPersonality*. En esta aplicación, cada persona puede realizar un examen psicológico (adaptación de los Big five), que ayuda a aprender sobre sí mismos y los demás rápidamente. Así analizaron las relaciones que existen entre los rasgos de personalidad extraídas mediante la prueba, su perfil de Facebook y las características de cinco tipos de usuarios de Twitter. Otra investigación en este ámbito fue llevada a cabo por Bai, Zhu y Cheng (2012) quienes, partiendo del hecho de que los comportamientos online en las redes sociales y los comportamientos del mundo real tienen mucho en común, elaboraron un cálculo de la personalidad y un modelo de predicción del comportamiento basado en el manejo de sitios de redes sociales por los usuarios.

Un hecho singular lo observamos en los cambios provocados por las nuevas plataformas que afectan a cambios de conducta social, tal y como exponen Correa y colaboradores (Correa et al., 2010), las aplicaciones y sistemas de comunicación que ofrecen los medios sociales actuales, tales como los sitios de redes sociales y de mensajería instantánea son diferentes de aquéllos que se utilizaban en la investigación previa sobre los medios sociales disponibles (Chat, IRC, etc.), ya que no

proporcionan el anonimato que habitualmente se daba con los medios anteriores, - incluso aún pudiendo configurar perfiles diversos que enmascaren la identidad real de un sujeto, la tendencia general es a mostrarse en la web tal y como uno es (Gosling et al. 2011)-. Por lo tanto, esto puede explicar por qué son ahora los extravertidos, en lugar de los introvertidos (de hace una década, p. ej. el mencionado estudio de Amichai-Hamburger, 2002), las personas que tienden a involucrarse en mayor medida en el uso de medios sociales y a ajustar la información personal exacta en sus perfiles. Según Correa y colaboradores, esto es consistente con otro estudio realizado por Ross y colaboradores (Ross et al., 2009) que exploró la relación entre rasgos de personalidad y el uso de Facebook.

Uno de los datos singulares fue el que se demostró por Rosen y Kluemper (2008) en el cual la extraversión y la responsabilidad se correlacionan positivamente con la facilidad de uso de los sitios web de redes sociales y con la utilidad percibida de tales sitios. Ross y colaboradores (Ross et al., 2009) manifestaban (citando a Butt y Phillips, 2008) que la apertura a la experiencia era el factor de personalidad más probable de asociarse con probar nuevos métodos de comunicación, o con el uso de un sitio de red social para buscar nuevas y novedosas experiencias. Sin embargo en la investigación de Correa et al. (2010) se esperaba encontrar también una relación positiva entre la apertura a la experiencia y el uso de medios sociales pero comprobaron que este factor se ve afectado por la edad. La relación entre extraversión y el uso de medios sociales fue particularmente importante entre la cohorte de "adulto joven", por el contrario, estar abierto a nuevas experiencias surgió como una característica de la personalidad clave para predecir el uso de medios sociales para el segmento más maduro de la muestra. Esto puede explicarse por la diferente clase de afrontamiento e inmersión en las TIC que poseen las generaciones más jóvenes respecto a los más adultos, destacando de entre éstos últimos aquéllos que son más abiertos a experiencias novedosas para utilizar las redes sociales.

En la investigación de Ross (Ross et al., 2009) los individuos con alto grado de neuroticismo prefirieron usar el muro de Facebook (lo que supone un mayor control sobre lo que se emite), mientras que aquellos con bajo nivel de neuroticismo prefirieron publicar fotos en su perfil de Facebook. Esto coincide con una investigación posterior de Newness y colaboradores (Newness et al., 2012) en la que se muestra que los introvertidos tienden a colocar más información personal en sus perfiles y los neuróticos colocan más fotos. Ross et al. (2009) también encontraron que los factores de amabilidad y de apertura a la experiencia no estaban relacionados con las características del uso de Facebook. En cambio, sí encontró que la dimensión apertura a la experiencia estaba relacionada con un factor denominado "Funciones de Sociabilidad en Línea" compuesto por preguntas relacionadas con la frecuencia con la que los individuos participaban en diferentes actividades de Facebook (por ejemplo, "*¿Con qué frecuencia envía mensajes privados?*"). A este respecto, señalamos que en otros estudios se demuestra que las personas tienden a elegir amigos con puntuaciones similares en

amabilidad, extraversión y apertura, y que, en general se suelen elegir más a menudo como amigos a personas con puntuaciones altas en amabilidad (Selfhout et al., 2010).

Correa et al. (2010) encontraron que los rasgos de personalidad de los individuos como la extraversión, la estabilidad emocional y apertura a la experiencia, juegan un papel en los tipos de usos de los medios sociales interactivos, destacándose principalmente la relación positiva de la extraversión en su utilización. En cambio, la estabilidad emocional aparece relacionada negativamente con el uso de sitios de redes sociales, es decir, quienes poseen mayores niveles de neuroticismo son más propensos a participar en estos medios sociales. En parte, estos datos se reflejan igualmente en otros estudios donde se observa que los jóvenes más inestables emocionalmente están más tiempo conectados, pero mientras que los introvertidos se conectan para intentar conectarse con amigos, los más extrovertidos presentan una red de contactos mucho más amplia (Moore y McElroy 2012). La extraversión también se muestra en otros estudios que correlacionan positivamente con el tamaño de la red social de un usuario (Schrammel et al., 2009).

En el estudio de Newness y colaboradores (2012) los que presentaban un mayor grado de apertura a la experiencia muestran una gran cantidad de información y manejan varias redes sociales. Aquéllos que presentan una mayor diligencia o escrupulosidad (factor de Responsabilidad) manifestaban tener más amigos que los bajos en responsabilidad.

Y en cuanto a las diferencias de género, en el estudio de Correa et al. (2010) mientras que los hombres y las mujeres extrovertidas eran propensos a ser usuarios más frecuentes de las herramientas de medios sociales, sólo los hombres con mayores grados de inestabilidad emocional eran usuarios más regulares. No existía ninguna relación significativa entre las mujeres y la estabilidad emocional.

Wehrli (2008) realizó una encuesta *on-line* a 1560 individuos y mediante el empleo de los cinco factores de personalidad, trató de hipotetizar sobre el uso de las redes sociales, el tiempo de uso, el número de amigos, el grado de centralidad de su red y grado de agrupación o cercanía de su red local. Identifica a la extraversión como la mayor capacidad para la formación de lazos, un efecto positivo contra-intuitivo para el neuroticismo, una influencia negativa para el factor de responsabilidad y sin efectos para apertura y amabilidad. La extraversión es el factor más prominente para pertenecer a las redes, los individuos con alta puntuación en responsabilidad se abstienen de las redes sociales. Un aumento en extraversión, aumenta la probabilidad de ser miembro de una red social en un 49%, mientras que una alta responsabilidad, disminuye en un 13% la posibilidad de registrarse en una red. También la edad, explica la posibilidad de pertenecer a una red, siendo así cuanto más jóvenes sean los individuos; esto coincide con la más reciente investigación de Grieve y Kemp (2015) donde concluyen que la edad podría ser un útil predictor de la conexión social derivada del uso de Facebook.

Además, según Wehrli, las mujeres tienen una participación algo más alta que los hombres. También demuestra que la extraversión es el mayor predictor en el aumento de número de amigos, frente a la responsabilidad, que reduce el incremento masivo en el número de amigos. Por el contrario, el factor de responsabilidad hace visitar el sitio de red social menos frecuentemente o por menos espacio temporal. Los individuos con alto nivel en neuroticismo tienen menos amigos pero invierten más tiempo en ellos, y se explicaría tener más amigos en el caso que gasten más tiempo con ellos. La extraversión, en cambio, suele mostrar un efecto del tamaño de la red tres veces más fuerte que en lo observado en los factores de responsabilidad o en neuroticismo. No hay evidencia de diferencias según género. Y la edad se asocia negativamente de una manera muy fuerte con el grado de la red y su grado de cercanía (degree y closeness). Es decir, cuanto más jóvenes sean los individuos, el grado de centralidad y de cercanía de la red será mayor.

Según un estudio de Goldbeck, Robles y Turner (2011), la duración de las actividades en las redes sociales informadas por los sujetos se correlacionó positivamente con la extraversión, comprobándose también que los extrovertidos suelen tener más amigos, un dato que coincide con lo investigado posteriormente por Newness et al. (2012), pero en este último caso sus redes tendían a ser más escasas en las relaciones entre sus miembros, menos densas, y la densidad también se correlacionó negativamente con el factor de apertura, lo que sugiere que las personas que son más abiertas también tienden a tener amigos que están más dispersos socialmente. En la investigación de Kosinski y colaboradores (Kosinski, Bachrach, Kohli, Steilwell y Graetel, 2013) los individuos con alta puntuación en el factor de apertura suelen usar Facebook como una herramienta de comunicación y tienen un mayor rango de características distintivas. Los más espontáneos y extrovertidos pertenecen a más grupos y dan más *likes*. Por otra parte, la responsabilidad está negativamente relacionada con engancharse a actividades de Facebook. Los extrovertidos interactúan más en Facebook, comparten más activamente lo que ocurre en sus vidas y sus sentimientos, atienden más eventos e interactúan usando grupos, además este rasgo que implica tener más amigos. El factor de amabilidad no aparece como significativo en las correlaciones. En cambio el neuroticismo está positivamente relacionado con el número de *likes*, lo que indica que individuos más emocionales usan más la función *like* (me gusta), a la vez que suelen compartir información personal.

Bachrach y colaboradores (Bachrach, Kosinski, Graetel, Kohli y Steilwell, 2012) midieron a 180.000 usuarios mediante un cuestionario sobre los rasgos del *Big Five Model* para ver la actividad de Facebook de sus usuarios y la relación con la personalidad. Entre sus resultados respecto a cada factor de personalidad se destaca lo siguiente:

- Apertura a nuevas experiencias: una alta apertura indica correlación positiva con el número de *likes*, asociaciones a grupos y actualizaciones de estado.

- **Responsabilidad:** negativamente relacionada con el número de *likes* y grupos de pertenencia, pero positivamente relacionada con la cantidad de fotos subidas. Así, las personas menos espontáneas pueden considerar Facebook como una pérdida de tiempo y una distracción de actividades relevantes como el trabajo, por lo tanto, tienen menos grupos y menos *likes*. Pero suben más fotos, por lo que tienden a ser más activos que otros usuarios.
- **Extraversión:** Los extrovertidos tienden a interactuar más con otras personas en Facebook, comparten más activamente lo que ocurre en sus vidas y sentimientos con otras personas, les suelen dar más a “me gusta” del contenido publicado por sus amigos, indicando su aprecio o simpatía. También, tienden a interactuar con otros usuarios por medio de grupos, lo que les permite intercambiar información e interactuar con un rango más elevado de personas y no sólo sus amigos. La extraversión es un indicador del número de amigos.
- **Amabilidad:** Las personas con alta amabilidad aparecen frecuentemente en fotos con otros usuarios, expresado por un alto número de etiquetados. Los bajos en amabilidad están centrados en sí mismos, menos comprometidos y probablemente son más incrédulos, con menos expectativas sociales. Esto explicaría por qué la amabilidad está negativamente relacionada con el número de *likes*. Una baja amabilidad les suele preocupar menos lo que expresen los demás, y les gustan temáticas más libres, mientras que los más agradables pueden temer que, el que les guste ciertas temáticas puede ponerlos en oposición a sus amigos. La amabilidad aparece como el factor de menor correlación con un alto uso de Facebook. Características como el número de grupos, *likes* o amigos, no tienen una correlación significativa con este factor.
- **Neuroticismo:** Positivamente relacionado con el número de *likes* y ligeramente relacionado de manera positiva con el número de grupos. Un elevado número de *likes* se relaciona con un elevado neuroticismo. Puesto que los neuróticos suelen sentir emociones negativas, una manera plausible de remediarlo es apoyar a los amigos, buscando luego apoyo desde ellos. La media del neuroticismo se incrementa conforme el número de amigos, hasta un pico máximo en los 200 amigos aproximadamente. Después de este pico máximo, el neuroticismo se asocia negativamente con el número de amigos. Esto se explicaría porque los neuróticos necesitan aliviar sus sentimientos negativos con amigos cercanos, un pequeño número, pero más allá de cierto número de amigos, incluir amistades puede ser superficial, proveyendo de poco soporte emocional. Así que una persona muy neurótica tiende a tener unos pocos amigos pero intenta mantener relaciones muy cerradas, obteniendo más apoyo.

La importancia que adopta el uso de Facebook tiene tal valor informativo respecto a la personalidad de los usuarios, que hay varios estudios que confirman el hecho de que, a partir de la información públicamente disponible en su perfil de

Facebook, se puede predecir la personalidad de un individuo (Bahcrach et al., 2012; Goldbeck et al., 2011; Kosinski et al., 2013).

Un estudio ilustrativo sobre las diferencias de uso entre varias redes sociales, nos lo ofrecieron Hughes, Rowe, Batey y Lee (2012), utilizando una muestra de 300 individuos, examinaron los cinco factores para el uso social y el uso informacional de las dos plataformas más grandes de redes sociales: Facebook y Twitter. Los resultados indican que la personalidad se encuentra relacionada con la socialización *online* y con compartir información o buscarla. La preferencia por Facebook o Twitter se asocia con diferencias en la personalidad, al igual que conforme a su uso. El modelo de personalidad presentado por los usuarios de Twitter y de Facebook es diametralmente opuesto, indicando que la personalidad influye en la determinación de cuál red escoger para usar. El factor de responsabilidad presentaba la mayor correlación con el uso de Twitter, mientras que el factor de amabilidad tenía la mayor asociación con Facebook. Principalmente, la búsqueda de información en Twitter está predeterminada por la amabilidad (sociabilidad), la necesidad de cognición y la edad. Las mismas variables son predictoras significativas para la búsqueda de información en Facebook, pero en menor medida, sin embargo, la dirección de la relación es opuesta. Twitter obtiene la mayor varianza mediante la combinación del factor de responsabilidad y de apertura, mientras que para Facebook es la combinación de amabilidad, neuroticismo y edad.

Para determinar cuál sitio es determinante para uso social e informacional, la mayor parte de los encuestados prefieren Facebook. Según Hughes et al. (2012), los que prefieren Facebook se ven a sí mismos como altos en sociabilidad, extraversión y neuroticismo pero bajos en necesidad de cognición (*need for cognition*). El uso de Twitter para fines informativos correlaciona positivamente con responsabilidad y necesidad de cognición, y negativamente con neuroticismo, extraversión y sociabilidad. Es decir, que los que entran a Twitter lo hacen para su propio valor útil y cognición. También para edades algo más mayores, que no desean socializarse pero sí tienen una gran necesidad de cognición. Los individuos que miran y comparten información en Facebook no usan Twitter por los mismos motivos que los que usan Twitter no usan Facebook. Son las mismas variables, incluso la edad, pero correlacionadas en la dirección opuesta. Los más jóvenes, individuos más sociables y con baja necesidad de cognición, usan Facebook para encontrar y distribuir información, mientras que los mayores y menos sociables, que tienen una gran necesidad de cognición y altos niveles de responsabilidad, usan Twitter.

También en este estudio de Hughes et al., (2012) se sugiere que Twitter y Facebook se usan para diferentes cosas por diferentes personas. Especulativamente, se puede argumentar que la información de Facebook se puede obtener socialmente (preguntando a otros usuarios), mientras que la información proporcionada por Twitter suele tener una base más cognitiva, así como académica o política, que se obtiene mejor

leyendo la fuente material. De ahí que los usuarios de Twitter tengan más responsabilidad, y busquen más para asuntos de su trabajo o estudios, mientras que los de Facebook suele ser más una manifestación de procrastinación. En suma, quienes puntúan alto en amabilidad, extraversión y neuroticismo tienen una preferencia por Facebook, mientras que aquellos que prefieren Twitter son altos en necesidad de cognición y responsabilidad.

Otro enfoque de interés nos lo ofrecieron Glass y colaboradores (Glass, Pritchard, Lafortune y Schwap, 2013), quienes realizaron una investigación con 225 estudiantes para ver cómo se relacionan los cinco factores de personalidad, las horas que dedican al estudio y el rendimiento académico (según un registro autoinformado por ellos mismos). Estos investigadores encontraron que la extraversión se encuentra muy positivamente relacionada con el tiempo que los estudiantes usaban Facebook como una extensión de su red social. La cantidad de tiempo que los estudiantes pasaban en Facebook está negativamente relacionado con el desempeño académico, aunque no saben el tiempo exacto que transcurren en Facebook, ni con qué contenidos se están moviendo durante ese tiempo, por lo que no pueden relacionarlo de manera adecuada. Además, no observaron evidencia de una relación entre los factores de personalidad y el desempeño académico.

3) ASPECTOS DEL COMPORTAMIENTO INFORMACIONAL.

3.1. Conceptos de Conducta Informacional (Information Behavior)

En los últimos años con el auge y desarrollo intensivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación y de los sistemas o sitios de redes sociales han destacado una serie de estudios e investigaciones sobre la conducta o comportamiento informacional que ya se iniciaron de forma relevante a principios de los años 90. La mayor parte de estos estudios (Tramullas y Garrido-Picazo, 2011) se han desarrollado en el ámbito de las denominadas Ciencias de la Información y Documentación (*Library and Information Sciences*), pero la manera y el grado en el que esta clase de conductas afectan a la vida cotidiana de las personas, creemos que desde la Psicología Social sería preciso dedicar un espacio destacado a su abordaje.

De entre el conjunto de setenta y dos teorías o enfoques que abordan el comportamiento informacional recogidas en la obra "*Theories of information behavior*", editada por Karen E. Fisher, Sanda Erdelez, and Lynne McKechnie (Medford, N.J. : Published for the American Society for Information Science and Technology by Information Today, 2005), -cuya relación de contenidos se puede consultar en este enlace: <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/ecip0511/2005010420.html> -, vamos a destacar las aportaciones de aquéllos enfoques que consideramos de mayor relevancia para el análisis de conceptos operativos que nos sirvan para fundamentar o para discutir los objetivos de esta investigación.

Según Marcia Bates, una de las grandes autoridades en este campo, la expresión "Comportamiento informacional" (*Information Behavior*) es "el término preferido para describir las muchas formas en que los seres humanos interactúan con la información, en particular, las formas en que la gente busca y utiliza la información" (Bates, 2010, p. 2381). Marcia Bates (2005, 2006, 2010), desde una perspectiva amplia enmarcada en una convergencia entre las ciencias humanas, naturales y tecnológicas y un carácter socio-evolucionista, definió dos grandes tipos de información, un tipo perteneciente a las propiedades físicas y el otro resultante del significado y utilización que aportan los seres vivos. Partía de una definición muy genérica y global: "*La información es el patrón de organización de la materia y la energía*". Bajo este concepto, destacaba el hecho de que cualquier cosa sobre la que los seres humanos interactúan u observan puede constituir una fuente de información, admitiéndose pues que la gente crea construcciones subjetivas a partir de su experiencia, y que esas construcciones de información también tienen una existencia objetiva en el sistema nervioso (Bates, 2005).

Bates (2006) describe esos dos grandes tipos como:

Tipos de información Neural-Cultural. La información neural-cultural está codificada en el cerebro y el sistema nervioso. En los animales y, en particular, en los seres humanos, se identifican tres modos fundamentales de información incorporada: en la experiencia, en las acciones en el mundo y en la expresión comunicacional:

- Información experimentada (*Experienced Information*). Se refiere a los patrones de descarga neuronal que produce conciencia y el sentido asociado de experimentar la vida. Aquí se incluirían la experiencia subjetiva, incluida la experiencia de recordar, y todo el conocimiento almacenado, experiencia de vida, etc. que una persona (u otro animal) tiene está codificada en las vías nerviosas del cerebro.
- Información promulgada o representada (*Enacted Information*). Se refiere al hecho natural de que cuando un animal representa la información, actúa en el mundo, utilizando cualquier capacidad y experiencia que posea de sus almacenes neuronales. Los seres humanos pueden representar un gran número de diferentes tipos de comportamientos. La información representada puede ocurrir aisladamente o en contextos sociales, donde se convierte en parte de la textura más grande del comportamiento social.
- Información expresada (*Expressed Information*). Esta forma de información neural-cultural encarnada consiste en el patrón de organización de rastros comunicacionales, llamadas, gestos y, en última instancia, el lenguaje hablado humano utilizado para comunicarse entre miembros de una especie y entre varias especies. Así, la información expresada tiene una función social por excelencia y es intencionalmente comunicativa con otros sujetos en un entorno.

Tipos de información exosomática. Se refiere a la información exosomática, es decir, la información almacenada externamente al cuerpo de los animales:

- Información incrustada (*Embedded Information*). La información incrustada es aquella información perdurable creada o alterada por las acciones de los animales y las personas en el mundo, en su medio. Puede ser incidental, como una senda a través de los bosques, o deliberada, como un artefacto tecnológico. Se trata de información que no existiría sin la agencia de los animales.
- Información registrada (*Recorded Information*). La información registrada es información comunicativa o memorística memorial preservada en un medio duradero. Frente a un rastro de olor animal en el bosque para marcar el territorio, la información registrada se refiere esencialmente a los productos humanos.

- Relaciones entre las Formas de Información (*Relationships among the Forms of Information*). Bates hace mención en este apartado a las interacciones que se producen entre los diversos tipos de información. Así, plantea que las actividades de la información promulgada por los animales producen información incrustada. Y la actividad de usar el lenguaje u otro medio comunicacional -la información expresada- tiene su equivalente duradero en la información grabada.

En ese escenario de información expresada y el marco de relaciones de las formas de información expuestas por Bates, se encuentra el denominado comportamiento informacional (*information behavior*). Repasando algunos conceptos (Navarro, 2014b) y diversas definiciones de la literatura especializada, utilizando una visión sintética, se entiende por comportamiento informacional cualquier experiencia de un individuo o grupo de individuos relacionada con la necesidad, búsqueda, gestión, difusión y uso de la información en diferentes contextos (Fisher *et al.*, 2005; citado por González-Teruel, 2012).

En el ámbito del conjunto de comportamientos informacionales, nos encontramos principalmente con estudios enfocados en el “comportamiento en la búsqueda de información” (*information seeking behavior*), y en el “comportamiento en el uso de información” (*information use behavior*), que son los actos físicos y psicológicos principales involucrados para incorporar la información encontrada en la existencia de la persona, en su base de conocimiento (Uribe-Tirado, 2009). Debemos tener en cuenta que la gran mayoría de estudios e investigaciones realizados en los ámbitos que afectan al comportamiento informacional han sido efectuados en un contexto escolar, académico o bien organizacional e institucional. Hecho que consideramos ha determinado en gran medida no solo el marco hipotético y metodológico utilizado sino, también, sus conclusiones y postulados teóricos.

Como observaremos en las siguientes descripciones de varios de los modelos de comportamiento informacional, muchas de las detalladas fases y procesos de afrontamiento y gestión de la información acontecen, sin duda, en un ámbito de aprendizaje, de prácticas y actividades llevadas a cabo por estudiantes, por investigadores, o por trabajadores especializados (ingenieros, enfermeros, militares, etc.) con un rol bien definido en una institución dada. Pero quizá, hoy en día en muchas situaciones de la vida real y cotidiana de la gente, estas fases y procesos socio-cognitivos detectados como característicos del comportamiento informacional no acontezcan en el mismo sentido, profundidad y dirección que la aportada por muchos de estudios e investigaciones más relevantes. O, como mínimo, se requiere un notable esfuerzo de adaptación de los modelos teóricos elaborados hasta la fecha, para describir esta clase de conducta en un contexto más informal, menos orientado a una tarea específica ya sea de aprendizaje, ya en un contexto laboral.

Ante el reto de encuadrar una serie de definiciones de mayor contenido técnico y/o académico, Donald Case (2007, p. 5) con el fin de aclarar mediante un enfoque globalizador estos términos, nos propone en su libro algunas breves definiciones de lo que se entiende por “información”, “necesidades de información”, “búsqueda de información” o “comportamiento informacional”:

- *La información puede ser cualquier diferencia que perciba, en su entorno o dentro de usted. Es cualquier aspecto que usted observe en el patrón de la realidad.*
- *Una necesidad de información es un reconocimiento de que su conocimiento es inadecuado para satisfacer una meta que usted tiene.*
- *La búsqueda de información es un esfuerzo consciente para adquirir información en respuesta a una necesidad o brecha en su conocimiento.*
- *El comportamiento informacional abarca la búsqueda de información, así como la totalidad de otros comportamientos no intencionales o pasivos (como vislumbrar o encontrar información), así como comportamientos intencionales que no implican buscar, así como evitar activamente la información.*

En la revisión de algunos de las ideas que vamos a destacar a continuación, debemos de ser cautos. Pues, como bien señala Wilson en relación a los modelos teóricos desarrollados sobre la búsqueda de información, propiamente éstos no incorporan teorías completamente formadas:

“Un modelo puede ser descrito como un marco para pensar sobre un problema y puede evolucionar en una declaración de las relaciones entre proposiciones teóricas. La mayoría de los modelos establecidos en el campo general del comportamiento de la información son de la anterior variedad: son declaraciones, a menudo en forma de diagramas, que tratan de describir una actividad de búsqueda de información, las causas y consecuencias de esa actividad o las relaciones entre etapas en el comportamiento de búsqueda de información.” (Wilson, 1999, p. 250).

Y estamos convencidos que esta acertada observación de Wilson se pueden aplicar al conjunto de aspectos relacionados con el comportamiento informacional.

Un salto importante en la concepción del proceso de búsqueda de información y en la idea de conducta de información, nos lo ofrecieron Dervin y Nilan en 1986 incorporando la perspectiva cognitiva en el ámbito de las ciencias de la información para describir la forma en que cada individuo tiene de estructurar su conocimiento ante cualquier información. La teoría del *Sense-making* de Dervin (Dervin y Nilan, 1986) afirma que la información no existe al margen de la actividad conductual del usuario, sino que la información es creada en un momento específico por uno o más individuos. Desde esta perspectiva el conocimiento al que llega una persona es resultado de sus

experiencias individuales, de las influencias sociales y culturales o los efectos de su educación.

Según Case (2007, p. 43), Dervin postuló tres tipos de la información, apoyándose en las ideas del filósofo Karl Popper:

1. La *información objetiva*, externa es esto que describe la realidad (pero nunca de forma completa).
2. La *información subjetiva*, interna representa nuestro cuadro o mapa cognoscitivo de la realidad, las estructuras que imputamos en la realidad.
3. La "*creación de sentido*" de información (*Sense-making*) refleja los procedimientos y comportamientos que permiten que nosotros "nos movamos" entre la información externa e interna para entender el mundo, y por lo general afectar también a ese entendimiento.

De acuerdo a esta Teoría del Sense-Making, existe una *Situación* en el tiempo y en el espacio que define el contexto en donde surgen los problemas de información, una *Brecha (o gap)* que identifica la diferencia entre la situación contextual y la deseada, y unos *Usos*, en torno a los cuales el individuo crea un nuevo sentido. Utiliza estas metáforas de la situación, las brechas –o lagunas- y los usos para describir las acciones de búsqueda y el uso de la información como un proceso de creación de sentido para un individuo. Cada una de estas dimensiones identifica unas variables que hacen posible aplicarlo a cualquier contexto y nivel de uso y búsqueda de información (individual, grupos, contexto político, sanitario, etc.). (Dervin y Nilan, 1986; González-Teruel, 2011; Wilson, 1999).

Entre los modelos de comportamiento informacional que se han elaborado y que pueden servirnos de apoyo en esta investigación destacamos fundamentalmente el Modelo de Comportamiento Informacional de Wilson (1997, 2006) que, seguramente, es el que nos ofrece una visión global más amplia de las vicisitudes y características de esta conducta (ver Figura 9).

Para Wilson (Wilson, 1999; 2005), tanto los factores personales (individuales) como los sociales y ambientales son reconocidos como variables que pueden ayudar a entender y explicar el comportamiento de la información humana, Entre sus definiciones (Wilson, 1999, 2006) destacamos su concepción diferenciada de los siguientes términos:

Comportamiento informacional (Information behaviour) es la totalidad de comportamientos humanos en relación con los recursos y canales de información, incluyendo las actitudes pasivas y activas en la búsqueda y uso de información. Esto incluye la comunicación cara a cara y otras formas de interacción directa, como también la pasiva recepción de información, por

ejemplo la publicidad televisiva, o cualquier acto sin intención de recibir o actuar sobre la información.

Comportamiento en la búsqueda de información (Information seeking behaviour) es el propósito de buscar información como consecuencia de la necesidad de satisfacer algún objetivo. Ello implica la búsqueda intencional de información como consecuencia de la necesidad de satisfacer determinado fin.

Conducta de búsqueda –o indagación- en sistemas de información (Information searching behaviour) se trata del comportamiento utilizado al interactuar con los sistemas de información de cualquier clase. Se trata de todas las interacciones que pueda establecer un sujeto con los sistemas de información y de acceso a documentos o soportes informativos de cualquier clase, incluye por tanto todos los niveles de interacciones humano-ordenador, desde los más básicos (p.ej., el uso del ratón, el manejo de los enlaces), hasta los más avanzados (p.ej., recurrir a una estrategia de búsqueda booleana para decidir cuál es la mejor opción entre dos o más documentos), como acciones cognitivas, tales como juzgar la relevancia de un dato o una información recuperada durante el proceso de comportamiento informacional de búsqueda de información. En el contexto de este comportamiento se enmarcaría también el denominado *comportamiento de recuperación de información (Information retrieval behaviour)* (Ingwersen, 1996; Saracevic, 1996; cit. por Wilson, 1999)

Comportamiento en el uso de información (Information use behaviour) son los actos físicos y psicológicos implicados para incorporar la información encontrada en el conocimiento de la persona. Estos actos pueden ser físicos como subrayar secciones de un texto o realizar comentarios sobre su valor o significación, pero también psicológicos como la comparación de la nueva información localizada con los conocimientos previos disponibles por un individuo.

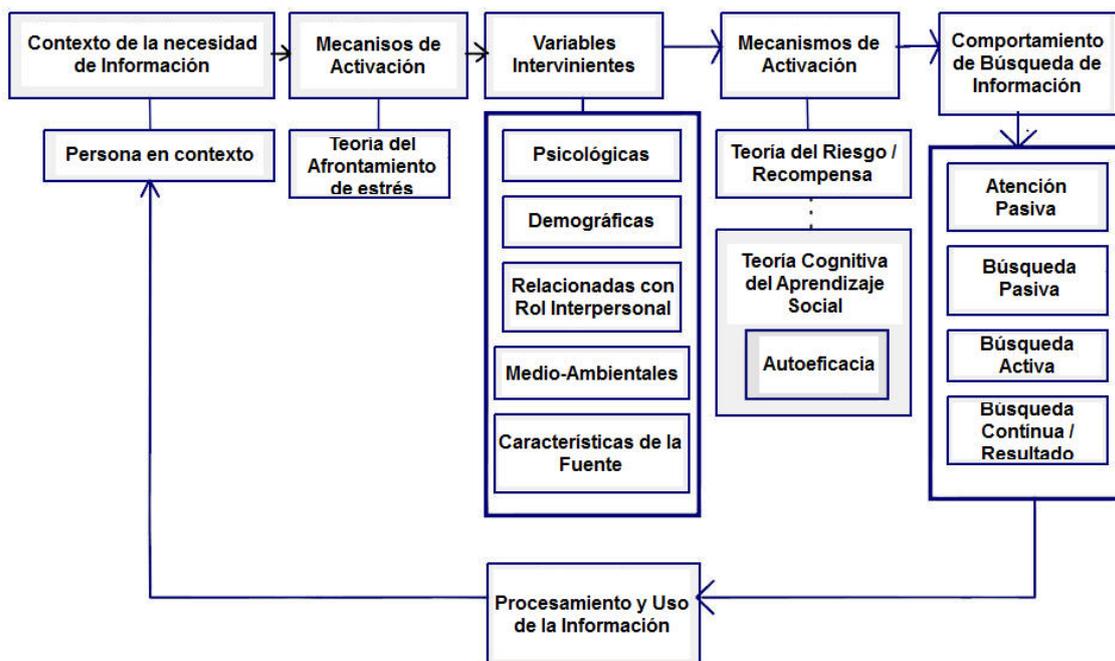


Figura 9. Modelo actualizado del comportamiento informacional de Wilson 1996. Adaptado de Wilson, 1997. Traducción propia.

El modelo de Wilson elaborado en 1996 (Wilson, 1997, 1999. Última revisión efectuada en 2007) parte de concebir el papel activo del individuo en los procesos de comportamiento informacional, que tiene unas necesidades cognitivas, afectivas y fisiológicas y todas ellas condicionan, en diversa medida, sus necesidades de información. Para Wilson, se trata una experiencia subjetiva que acontece en la mente de la persona que tiene esa necesidad, que está relacionada con otras experiencias físicas o intelectuales que hacen que surja tal necesidad y que no es fácil de investigar. Podemos detectar necesidades comunes a un conjunto de sujetos pero también unas necesidades únicas y específicas, por ello los sistemas de información deben de ser flexibles y adaptarse a todos los usuarios potenciales. Este modelo es una ampliación de sus modelos anteriores de 1971 y 1981, basándose en la investigación de una variedad de campos diferentes de las ciencias de la información, incluyendo la toma de decisiones, la psicología, la innovación, la comunicación en el ámbito de salud y la conducta del consumidor. Explicaba en su modelo inicial que las categorías de necesidades están interrelacionadas, por ejemplo, necesidades fisiológicas pueden desencadenar necesidades cognitivas y afectivas y las necesidades cognitivas pueden dar lugar a necesidades afectivas. En base a esto, sugiere que la frase "satisfacer una necesidad de información" se debería expresar convertida en "*búsqueda de información para la satisfacción de necesidades*" (Wilson, 1981).

Con este modelo, responde a un enfoque macro de explicación de la conducta informacional (Wilson, 1999), en vez de circunscribirse a un conjunto determinado de

actividades o una situación concreta, de manera que permite abrir diversos campos o niveles de investigación que conforman el comportamiento de la información, y opera con variables intervinientes, tanto los factores personales (individuales) como los sociales y ambientales son reconocidos como variables que pueden ayudar a explicar la conducta de la información humana (Wilson, 1999; 2007). Aunque las variables intermedias se muestran vinculadas sólo en un punto o fase del modelo, algunas de ellas también pueden intervenir entre el contexto inicial y el mecanismo de activación, entre el mecanismo de activación y el comportamiento de búsqueda de información, y entre el comportamiento de búsqueda de información y el procesamiento y uso de la información.

Como se observa en la Figura 10, está estructurado en una serie de etapas que acontecen entre un individuo y su contexto y la toma de decisión de comenzar una búsqueda de información.

La primera etapa sería el *Contexto de la necesidad de información*, es decir, se refiere a la consideración de la persona inserta en un entorno social, cultural, institucional, político, económico, físico, junto a sus necesidades fisiológicas, afectivas y cognitivas. Luego aparece *el Mecanismo de Activación*, es decir, ante un estado de carencia de información ante una necesidad dada se produce un estado de frustración, de estrés, ante el cual el individuo, o bien evita el problema o bien se enfrenta a él. Después aparecen las *VARIABLES de intervención*, o barreras que indican las características de las fuentes de información o las distintas variables psicológicas, demográficas, relacionadas con su rol social o de carácter ambiental que pueden influir o condicionar la puesta en marcha de una conducta informativa. La siguiente etapa es el *Mecanismo de Activación*, ante la determinación de una necesidad y la iniciación de la acción para satisfacerla, donde emergen situaciones de riesgo y recompensa, ante lo que el sujeto deberá optar si decidir buscar más información frente a un potencial mayor riesgo, junto a la consideración de su autoeficacia particular, o las habilidades sociales aprendidas para llevar a cabo una conducta. Esta etapa da paso a la *Conducta de búsqueda de información*, donde la búsqueda puede ser activa o pasiva (como detallamos más adelante) y finalmente, llegamos al *Procesamiento y uso de la información*, que utiliza la persona en su propio contexto, que puede terminar por satisfacer la necesidad de inicio, o bien reiniciar nuevamente estas etapas para profundizar o ampliar nuevos contenidos.

En la fase de Procesamiento y uso de la información Wilson (1997) identifica las siguientes categorías de búsqueda y adquisición de información, a partir de una encuesta de investigación que trataba la búsqueda de información sobre salud.

- Atención pasiva: Tales como escuchar la radio o ver programas de televisión, donde no puede haber búsqueda de información activa o dirigida, pero donde la adquisición de información puede tener lugar sin embargo;

- **Búsqueda pasiva:** Aparentemente suponen términos contradictorias, pero significa aquellas ocasiones en que un tipo de búsqueda (u otro comportamiento interactivo) culmina en la adquisición de información que resulta relevante para el individuo. Esta categoría puede estar muy relacionada con la conducta de búsqueda de información y el comportamiento de compartirla con otra persona, que vamos a indagar en nuestra investigación.
- **Búsqueda activa:** Es el tipo de búsqueda más comúnmente analizado en la literatura de las Ciencias de la Información, donde un individuo busca activamente información, con un fin y para un uso determinado; y,
- **Búsqueda en curso o continua:** Parte del lugar o momento en el que la búsqueda activa ya ha establecido el marco básico de las ideas, las creencias, los valores o lo que sea, pero donde la búsqueda continua, y ocasionalmente se lleva a cabo para actualizar o ampliar uno de los marcos iniciales.

Más allá de la importancia y el valor descriptivo que nos aporta este modelo de comportamiento informacional y que permite lanzar varias hipótesis, coincidimos con la crítica (entre otras) realizada por Niedźwiedzka (2003) al resaltar que Wilson separa las variables psicológicas y demográficas, mientras que podrían ser colocadas en una categoría de variables personales (inseparables de la persona), a menos que hagamos el diagrama más detallado. Si lo hacemos así, se pueden hacer varias subcategorías de variables personales, es decir, fisiológicas, afectivas, cognitivas, demográficas, etc. Este enfoque ampliaría sustancialmente la consistencia del modelo de Wilson, junto a la consideración de que las variables que intervienen de carácter personal, del rol que se desempeña y las ambientales no influyen a un sujeto solamente en la etapa de búsqueda y adquisición de la información, sino que su actuación también pueden afectar en las etapas de ocurrencia, activación ante la necesidad, de toma de decisión, y del procesamiento y uso de la información.

3.2. Necesidad y Búsqueda de Información

En este apartado vamos a delimitar algunas definiciones esenciales para distinguir los conceptos de necesidad, búsqueda y recuperación de información, y vamos a exponer las principales teorías y postulados que nos ayudan a comprender su funcionalidad, desarrollo e interacción en el marco global el comportamiento informacional.

En el contexto académico, María Pinto (2004), indica la necesidad de que un “estudiante aprenda a definir cuáles son sus necesidades de información reales y potenciales para afrontar cualquier tarea de aprendizaje y de investigación. Podemos señalar tres estadios de necesidades de información:

- Necesidad real, centrada en aquella información que el estudiante desearía obtener.
- Necesidad expresada, explicitada en forma de petición de búsqueda al sistema de información: biblioteca, centro de documentación.
- Necesidad reconocida, es aquella que el sistema es capaz de reconocer y entender para resolver la demanda de información.”

Y en este apartado destaca lo siguiente (Pinto. 2004, par. 4): *“El problema que plantea toda ecuación necesidades-búsqueda es el establecimiento de la correlación precisa entre ambas de tal manera que los resultados se adecuen lo máximo posible a la formulación de la necesidad.”*

Cuando hablamos de necesidad de información, se entiende aquello que un individuo debería poseer para su aprendizaje, su trabajo, su estudio o investigación o su realización personal y para con sus interrelaciones con los demás. Es un concepto intangible en el que juegan varios procesos cognitivos, puede tratarse de un estado psicológico que emerge en un momento de incertidumbre, ante una situación problemática o un momento que requiera una respuesta efectiva.

La “búsqueda de información” (*Information Seeking*) en el ámbito de las Ciencias de la Información ha estado siempre muy vinculada al concepto de “recuperación de la información” (*Information Retrieval*). Según Turnbull (2003) la búsqueda de información, históricamente como objeto de estudio, se ha concentrado en el usuario y se focaliza en la comprensión de la naturaleza heurística y dinámica de navegación o de consulta a través de los recursos de información, implica que la información que se busca tiene como fin aumentar el conocimiento propio, persigue una estrategia de búsqueda que sea la más oportunista, requiere identificar la información

relevante, y se centra en un enfoque interactivo para facilitar la exploración del sujeto. Frente a ello, el estudio de la “recuperación de información”, históricamente, se ha centrado en el sistema de información como recurso, se focaliza en la planificación de la utilización de fuentes y sistemas de información, implica que el contenido de la información debe haber sido conocido previamente, se basa en la definición concreta de los términos de consulta que emplea el usuario, implica posteriores reformulaciones de la consulta, y destaca en su análisis el examen de los resultados y su precisión.

Para Turnbull (2003), desde el punto de vista del comportamiento, en la época actual con la inmersión de la Web y los desarrollos tecnológicos, la principal diferencia entre la recuperación de información y la búsqueda de información se encuentra en la relación entre buscar frente a navegar. Y, a medida que madura la tecnología informática, los estudios sobre búsqueda de información y de recuperación de la información se están aproximando. Fundamentalmente gracias al papel que cumple la "interactividad" que proporciona enfoques similares de la navegación a la búsqueda de información.

En este marco vemos interesante los conceptos que Marcia Bates (2002) había distinguido mediante dos dimensiones de la búsqueda de información:

1. *Búsqueda de información “dirigida” o “no dirigida”*: se refiere, respectivamente, a si un individuo busca una información particular, es decir, si la información buscada puede especificarse hasta cierto punto.
2. *Búsqueda de información “activa” versus “pasiva”*: se refiere a si el individuo hace algo activamente para adquirir o localizar una información, o está pasivamente disponible para absorber o recibir información, de alguna fuente externa.

Estas dimensiones descritas fueron utilizadas por Bates para definir cuatro modos o conductas de búsqueda de información:

1. Estado de alerta (*Awareness*), que es no dirigida y pasiva. Según Bates, una parte enorme de todo lo que sabemos y aprendemos, seguramente llega a nosotros a través de un comportamiento pasivo no dirigido, o simplemente estando alerta o con un estado de conciencia abierto.
2. Monitorizar (*Monitoring*), que está dirigido pero pasivo. El monitoreo y la navegación son complementarios entre sí, de alguna manera, pero opuestos. El monitoreo es dirigido y pasivo, mientras que la navegación es no dirigida y activa. Mediante el estado de supervisión o monitoreo, mantenemos un estado de alerta en nuestra mente para las cosas que nos interesan, y para encontrar

respuestas a las preguntas que tenemos. No sentimos una necesidad tan apremiante de que nos involucremos en un esfuerzo activo para reunir la información que nos interesa. Nos contentamos con atraparla a medida que pasa, por así decirlo.

3. Navegar, hojear (*Browsing*), que no está dirigida pero está activa. La exploración o navegación es el complemento opuesto de la supervisión o monitoreo. Aquí no tenemos ninguna necesidad o interés de información especial, sino que nos exponemos activamente a una información potencialmente nueva.

4. Buscar, indagar (*Searching*), que está dirigida y activa. Finalmente, llegamos a la búsqueda dirigida (*Directed Searching*) que consiste en intentos o procedimientos activos para responder a preguntas o desarrollar conocimiento alrededor de una cuestión particular o área temática.

Para Bates (2002) el monitoreo y la búsqueda dirigida son formas con las cuales encontramos información que sabemos que necesitamos conocer, mientras que navegar y estar alerta son formas en que encontramos información que no sabemos que necesitamos conocer. En estos procesos se ha demostrado en muchos estudios que las personas utilizan el principio de mínimo esfuerzo (*Ley de Zipf*) en su búsqueda de información, hasta el punto de que acepten información que saben que es de menor calidad (menos fiable), si está más fácilmente disponible o es más fácil de usar. A este respecto Case (2007), nos habla del enfoque denominado el *paradigma costo-beneficio*. Esta perspectiva intenta explicar el comportamiento en términos de una compensación entre el esfuerzo requerido para emplear un tipo particular de estrategia de búsqueda y la calidad de la acción resultante. El enfoque costo-beneficio se aplica a las decisiones conscientes con respecto al gasto de esfuerzo para alcanzar alguna meta. Según Andy Hardy (1982, citado por Case, 2007), el paradigma costo-beneficio propone que, a medida que las personas buscan información, seleccionan los canales de información basados en sus beneficios esperados en comparación con los costos probables. Bajo este paradigma, la búsqueda de información es considerada una conducta altamente racional y enfatiza el cálculo de los beneficios que se obtienen al obtener la información más completa y precisa.

Otro de los modelos de búsqueda de información que nos interesa destacar es el elaborado por David Ellis (1989, 1997) que desarrolló su esquema en acciones aplicables, entre otros, a los entornos del hipertexto. En su modelo nos habla de las siguientes fases que utiliza un individuo en su proceso de búsqueda:

- *Comienzo (Starting)*, es momento en el que el sujeto identifica los materiales iniciales para buscar y seleccionar puntos de partida para la búsqueda. Normalmente es lo que se emprende al comienzo del proceso de búsqueda de información para aprender sobre un nuevo campo o tema. El comienzo también podría incluir la localización de personas clave en el ámbito o asunto de que se trate o bien (en términos más documentales), o la consecución de una revisión bibliográfica sobre la materia de que se trate. También es común confiar en contactos personales para una averiguación informal de inicio. O bien utilizar un buscador genérico como Google para indagar una relación de páginas, artículos o documentos académicos relacionados con la materia en cuestión y, a partir de ello, visitar sitios o portales web de referencia acreditados o especializados.
- *Encadenamiento (Chaining)* está siguiendo las vías de conexión de la fuente inicial hacia conexiones referenciales y hacia otras fuentes que aportan nuevas referencias de información. Las técnicas comunes del encadenamiento siguen las referencias de un artículo particular obtenido, bien por recomendación o bien mediante una búsqueda bibliográfica, sobre referencias en otros artículos referidos en el primer artículo o documento localizado. También es bastante natural para seguir las obras de un autor en particular perseguir estas cadenas. Las restricciones reales al proceso de encadenamiento son el tiempo disponible y la confianza en seguir adelante con una línea de investigación. Hay dos tipos de encadenamiento:
 - 1.- El *encadenamiento hacia atrás (backward chaining)* sigue un puntero o una referencia desde la fuente inicial. Por ejemplo, ir a un artículo mencionado en la bibliografía de la fuente inicial.
 - 2.- El *encadenamiento hacia adelante (Forward chaining)* está buscando nuevas fuentes que se refieren a la fuente inicial. Por ejemplo, usando un índice de citas para encontrar otras fuentes que hacen referencia a la fuente inicial.
- *Navegar (Browsing)* es mirar casualmente información en áreas de interés. Esta actividad se facilita por la naturaleza de los documentos para conseguir, por ejemplo, tablas de contenidos, listas de títulos, encabezamientos de temas y nombres de personas u organizaciones e instituciones. La exploración puede estar abierta a los hallazgos serendípicos, encontrando nuevas conexiones o caminos hacia la información, y hacia nuevos aprendizajes, lo que puede provocar que la información cambie. En el entorno Web, por ejemplo, con la disponibilidad de un enlace correcto y la velocidad de acceso adecuada, la búsqueda de una nueva conexión es bastante simple. Lo que no evita que, en

dicho proceso, un individuo pueda perderse en una inmensidad de enlaces que le suponga una confusión tal que limite su navegación eficaz en la Web.

- *Monitorizar (Monitoring)* es mantenerse actualizado sobre un tema siguiendo regularmente fuentes específicas. Utilizando un pequeño conjunto de fuentes principales, incluyendo contactos personales clave y publicaciones, los desarrollos pueden ser rastreados en torno a un tema en particular.
- *Diferenciar (Differentiating)* es seleccionar entre las fuentes conocidas observando las distinciones de características y el valor que aporta la información. Esta actividad podría ser la clasificación y la organización de fuentes por temas, perspectivas o nivel de detalle, etc. La diferenciación depende en gran medida de las capacidades y experiencias previas del individuo con la fuente, o bien, de las recomendaciones de colegas o expertos. Esta fase se combina -en la última revisión del modelo de Ellis (1997)- con el concepto de distinción (*distinguishing*), donde los recursos son realmente clasificados y ordenados y se registran los canales utilizados.
- *Filtrado (Filtering)*, que se aprovecha de criterios o mecanismos personales para aumentar la precisión y relevancia de la información. Ejemplos típicos de filtrado consiste en restringir una búsqueda por palabra clave, es un elemento crucial del estudio en la búsqueda de información.
- *Extractar (Extracting)* es analizar metódicamente las fuentes para identificar contenidos y materiales específicos de interés. Consiste en una evaluación sistemática de las fuentes se utiliza para construir un buen estudio histórico o bien una referencia completa o adecuada a la búsqueda sobre un tema.

Ellis (1997) añade dos elementos más a su modelo: Verificar (*verifying*), donde la autenticidad de la información se verifica y Terminar (*ending*), lo que plasma la conclusión del proceso de búsqueda de información, como la construcción de resúmenes finales y la organización de notas o de una presentación de un documento. No obstante, los límites entre todos los elementos o fases que componen su modelo son muy flexibles.

Uno de los modelos más relevantes y que han impactado en mayor medida en la comunidad científica investigadora de los diferentes tipos de conducta informacional es el modelo propuesto por Carol Kuhltau, una destacada académica estadounidense, experta en manejo de información, que planteó un exhaustivo modelo con el objetivo de distinguir las etapas que permiten resolver los problemas en el *manejo de la información*.

El modelo de Proceso de búsqueda de información (ISP, *Information search process*) fue desarrollado por Carol Kuhlthau (1989, 1991, 1999) y consiste en un marco holístico basado inicialmente en la investigación de estudiantes de secundaria, pero que ha sido desarrollado con el tiempo para incluir a una amplia gama de personas, incluyendo aquellas que realizan tareas de búsqueda en el lugar de trabajo. Esta investigadora examinó el papel de las emociones, específicamente la incertidumbre, en el proceso de búsqueda de información, concluyendo que muchas búsquedas son abandonadas debido a un nivel abrumadoramente alto de incertidumbre.

Se basa en una teoría constructiva del aprendizaje (Teoría de los constructos personales de George Kelly), donde el usuario progresa desde la incertidumbre hasta el conocimiento. Este modelo parte de la idea de que cuando un estudiante inicia una tarea o un proyecto de investigación posee ciertos conocimientos previos sobre el tema elegido, sin embargo, dichos conocimientos no son suficientes para completar satisfactoriamente esa tarea o proyecto. Aparece, entonces, una brecha entre lo que el estudiante sabe del tema y lo que requiere saber para resolverlo, esa brecha es reconocida por Kuhlthau como un *problema de información*.

Esta propuesta fue de las primeras en investigar los aspectos afectivos en el proceso de búsqueda de información (Savolainen, 2015), donde emergen la incertidumbre y la disminución de la confianza en sí mismo una vez iniciada la indagación, junto con aspectos cognitivos y físicos. ISP es un proceso de seis etapas, que son susceptibles de fusionarse o combinarse, haciendo que los estudiantes avancen o retrocedan en su proceso, y cada una de las cuales abarca 4 aspectos:

- a) Cognoscitivos (pensamientos), lo que el estudiante debe lograr;
- b) Afectivos (sentimientos), lo que el buscador o investigador estaba sintiendo en cada fase;
- c) Acciones (físicas), lo que el buscador hizo en cada fase; y,
- d) Estrategias (físicas), lo que el buscador estaba tratando de lograr con su tarea.

Según este Modelo de Kuhlthau, los pasos y procesos que se observan en el sujeto en su proceso de búsqueda de información en un entorno académico son los siguientes (Ver Tabla 1):

Tabla 1. Proceso de búsqueda de información de Kuhlthau (adaptada de Kuhlthau, 1991)

Proceso de búsqueda de información de Kuhlthau (<i>Information Search Process, ISP</i>)				
Etapas del proceso	APECTIVO Sentimientos	COGNITIVO Pensamientos	FÍSICO Acciones	TAREA
INICIACIÓN En la fase inicial, los estudiantes reciben la instrucción de ejecutar un proyecto o trabajo escolar. Se enfocan en entender cómo se relaciona el proyecto con otros trabajos hechos anteriormente.	Incertidumbre	Contemplación y comprensión del problema.	Lluvia de ideas, investigación básica de información	Reconocer
SELECCION Se trata en esta fase de identificar el tema general de la investigación. Proceso de búsqueda inicial de información, la incertidumbre cambia a optimismo.	Optimismo	Consideración de los intereses personales y de los requerimientos del proyecto	Exploración de la información para obtener una visión general	Identificar
EXPLORACIÓN Se exploran recursos para enfocar el tema. Fase complicada porque no se encuentran todos los recursos. Integran la información encontrada con la conocida. A partir de esto, surgen diversas perspectivas sobre el tema.	Confusión incertidumbre, frustración	Actualización del conocimiento personal previo	Búsqueda exhaustiva de información	Investigar
FORMULACIÓN Revisan notas, escriben y hablan sobre el tema. Determinan los aspectos más importantes del tema para precisarlo adecuadamente. Construyen conocimiento y adquieren estrategia para incorporar más información sin confundirse. Recuperan la confianza ante la fase de completar la tarea.	Claridad, confianza	Adquisición de una perspectiva enfocada	Evaluación de la información recopilada	Formular
RECOLECCIÓN/SELECCIÓN Pueden explicar claramente el tema y conocen con exactitud la información recabada. Interactúan con los sistemas de información e integran conceptos y terminología técnica adecuada al tema de investigación.	Orientación	Incremento del interés	Búsqueda de información precisa	Recopilar
PRESENTACIÓN/CIERRE Se concluye la búsqueda de información. Tienen organizadas sus ideas respecto al tema. Incorporan la información más valiosa, de entre la recabada, al texto o proyecto final. Alivio por concluir la labor.	Satisfacción o decepción	Asunción de los aspectos objeto de la investigación	Resumen y presentación de los resultados	Completar

En una revisión sobre el nivel de actualización y aplicabilidad de este modelo en varios campos de investigación realizada por Kuhlthau, Heinström y Todd (2008), se ha demostrado que este modelo es útil para explicar la búsqueda de información en un entorno digital, donde los estudiantes pasan por las mismas etapas afectivas y constructivas del proceso. Estas autoras hacen referencia a diversas investigaciones que sugieren que la información disponible de Internet ha cambiado las concepciones que poseen los estudiantes sobre el proceso de investigación, ya que esperan encontrar información rápida y sin esfuerzo y donde la elección del tema se guía por una estimación de fácil disponibilidad de información, pero al encontrar problemas y obstáculos se confunden y se frustran igualmente, y los sentimientos de alivio de los estudiantes al final de su proceso están más relacionados con la terminación de tareas y de los plazos marcados que con un resultado de aprendizaje exitoso. Incluso en contextos de trabajo grupal donde la sensación de alivio al final del proceso está fuertemente relacionada con el final del estrés más que con el sentimiento de logro (Hyldegard 2006).

En este entorno digital, las búsquedas de información a través de los medios que ofrece la red Internet cobran un enorme protagonismo, como es evidente en nuestras vidas cotidianas. Con la particularidad de que la búsqueda de información en la Web es difícil de medir debido a que un usuario nunca puede saber que está terminado completamente el proceso. No hay un punto final definitivo (Turnbull, 2003). Podemos establecer de entrada unos límites en función del tiempo disponible y de los contenidos o temas que nos interesan en un momento dado, pero el conjunto diverso de hipervínculos que nos pueden llevar de una página a otra o de un documento a otros, puede ser, ciertamente, inconmensurable. Esto afecta tanto al conjunto de individuos como a los profesionales que atienden, en instituciones y organizaciones de diversa clase, las demandas informativas que plantean los ciudadanos.

Uno de los retos que tenemos quienes desarrollamos nuestra labor de información y orientación a jóvenes (por ejemplo, desde los Centros de Información y Asesoramiento Juvenil) es realizar adecuadamente un eficaz “reciclado de información” (Navarro, 1997) que pueda ser útil a los intereses de los jóvenes, y ayudarle a ello a llevar a cabo procesos de búsqueda operativa de información que responda a sus necesidades y su condición social. Entre los problemas a los que nos enfrentamos en nuestra labor destacaríamos los aspectos relacionados con la selección y la prioridad que otorgamos en cada momento a determinados contenidos informativos para responder eficazmente a los criterios de oportunidad y su demanda. Para ello, aparte del bagaje de nuestra experiencia, nos apoyamos en los datos de estudios aplicados a la población juvenil, las noticias publicadas en los medios que inciden en este sector, la reflexión sobre las preguntas recibidas en nuestras sedes, las visitas a las páginas de nuestro sitio web y sus variaciones temporales, y las consultas recibidas a través de las plataformas de redes sociales (*Facebook*, *Twitter*, etc.). Otro asunto que nos preocupa son los obstáculos de accesibilidad y comprensión por los jóvenes respecto a los contenidos que

divulgamos. La exigencia constante de simplificación y de uso de un lenguaje lo más asequible posible, nos obliga a ser prácticos en la redacción de nuestras páginas web. No obstante, tal y como expresábamos en el post “*¡No me hagas pensar!*” (Navarro, 2012): “Navegar por internet puede ser una tarea agradable y aparentemente fácil, pero buscar información pertinente para un propósito y pensar sobre lo que se localiza para actuar posteriormente, no es un proceso mentalmente gratis”

En este marco de reflexiones, entre las aportaciones efectuadas desde la Psicología para explicar el comportamiento de los usuarios en los procesos de búsqueda informativa y navegación en la Web encontramos una idea muy interesante que aportaron Pirolli y Card (1999) con el concepto de “*information foraging*” (forrajeo de la información). Según estos investigadores del Palo Alto Research Center (Xerox PARC), los seres humanos, del mismo modo que los animales en su proceso de búsqueda y recolección de comida, al buscar información siguen un rastro del aroma (*scent*) online que se compone de las palabras clave, imágenes y otras señales y enlaces que conforman los sitios web. Cuando esas palabras e imágenes están estrechamente relacionadas con la información que buscamos, el rastro es fuerte y seguimos en esa ruta. Se trata del “rastro de la información” (*information scent*), una noción que orienta sobre cómo se deberían construir adecuadamente nuestros contenidos en la Web. Aunque Pirolli tropieza con ciertas dificultades para extrapolar estas ideas a los nuevos y más recientes contextos de la web social, debiendo recurrir a otros conceptos como influencia social (Winerman, 2012), conservan aún una enorme validez.

La versión en castellano “forrajeo de la información” podría muy bien interpretarse como “cacería o recolección de la información”, que considero es el verdadero sentido en castellano que expresa esta teoría que describe el comportamiento de búsqueda y recuperación de información propuesta por Pirolli y Card (1999) en un marco psicológico, más que sociológico o antropológico. Sus autores parten de que los seres humanos somos “informávoros” (*informavores*). Este modelo se deriva de una teoría de la búsqueda de alimentos llamada “teoría de forrajeo óptimo”, que ayuda a los biólogos a comprender los factores que determinan la preferencia de alimentos de un animal en un ambiente ecológico concreto y sus estrategias de alimentación. La base de esta teoría es la evaluación de costes y beneficios que realiza un individuo para conseguir una meta (como si fuera un alimento), donde el costo es la cantidad de recursos consumidos cuando se realiza una actividad elegida (por ejemplo, una búsqueda de información) y el beneficio es lo que se gana dedicándose a esa actividad.

Partiendo de las metáforas y analogías que utiliza esta teoría, se plantea que la recuperación de información se lleva a cabo a través de técnicas de búsqueda o de navegación que puede ser considerada como una actividad racional y orientadas a objetivos (Pirolli y Card, 1999). Así, al realizar una búsqueda habitual de consulta en la Web hay un objetivo inicialmente definido en cuanto a lo que se busca y lo que el sujeto espera recibir dentro del conjunto de resultados. Al navegar en la Web existe un patrón

repetitivo de comprensión de la situación, fijando una meta que las interacciones de navegación posteriores intentarán conseguir, que derivan de un plan para lograrla y después evaluar el resultado de esa interacción. En la navegación casual el objetivo es menos aparente, pero las interacciones todavía son activadas por el propósito del sujeto apoyándose en una evaluación del entorno (los sucesivos sitios web que visita). Sus autores desarrollaron un modelo de proceso detallado, se trata de un modelo cognitivo para obtener *information foraging* en el que la eficiencia de la recuperación de información se calcula por evaluaciones de “rastros de información” (*information scent*) y mediante valores heurísticos para seleccionar reglas de elaboración de las búsquedas y rutas en el acceso a contenidos y la navegación. Esta teoría ha tenido una mayor aplicación en el ámbito de la usabilidad de la Web y el diseño de las interfaces. El mismo Jakob Nielsen, el mayor experto mundial en usabilidad, expresaba (Nielsen, 2003) que esta teoría era el concepto más importante que ha surgido en la investigación sobre la interacción persona-ordenador. Pero lo que pretendemos destacar aquí de entre sus aportaciones, es el concepto de “rastros de la información” (*information scent*), el cual –más allá de su aplicabilidad en usabilidad web- pienso que puede ser válido en el contexto del uso de las redes y los medios sociales, así como su vinculación al comportamiento informacional colaborativo.

Frente a los enfoques centrados en analizar las conductas de búsqueda de información de los individuos y su desarrollo fundamentalmente en el entorno educativo o académico y de trabajo, Reijo Savolainen (1995) propuso un enfoque alternativo centrado en los contextos habituales de la vida de las personas. Elaboró el denominado modelo de búsqueda de información de la vida cotidiana (*Everyday Life Information Seeking*, conocido también por sus siglas: ELIS). Este modelo aborda los procedimientos de adquisición de diversos elementos informativos (tanto cognitivos como expresivos) que las personas emplean para orientarse en la vida cotidiana o bien para resolver problemas que no están directamente relacionados con el desempeño de las tareas ocupacionales o educativas, propiamente dichas. Emplea el concepto de “*way of life*” inspirado en el concepto de “*habitus*” de Pierre Bourdieu. Para Bourdieu el *habitus* es un sistema socialmente y culturalmente determinado de pensamiento, percepción y evaluación, interiorizado por el individuo, un sistema relativamente estable de disposiciones mediante el cual los individuos integran sus experiencias y evalúan la importancia de las diferentes opciones. A partir de aquí, Savolainen define el concepto de *way of life* como el “orden de las cosas”, que se determina por motivos tanto objetivos como subjetivos y que está basado en las elecciones que hacen los individuos, orientadas por los factores que constituyen *habitus*. Los factores que sirven para abordar el concepto de *way of life* son: la estructura del presupuesto de tiempo, descrita como una relación entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, los modelos de consumo de bienes y servicios, y la naturaleza de los pasatiempos. Frente al “orden de la vida” se plantea el “dominio de la vida”, implica la importancia de la coherencia del proyecto de vida en general para un individuo.

Cuando aborda la Búsqueda de información de vida cotidiana (ELIS), o la no relacionada con el trabajo, Savolainen plantea la dificultad de su definición y distinción, pues pueden superponerse la información no articulada y no relacionada entre los mundos del trabajo y del ocio. Hay tres componentes principales a destacar en su investigación: la adquisición de información (o búsqueda de información), problemas no ocupacionales y la resolución de problemas. A partir de las dimensiones estudiadas, Savolainen describe cuatro tipos de “dominio de la vida” con implicaciones para el comportamiento de búsqueda de información:

- El “dominio optimista-cognitivo de la vida” que se caracteriza por una fuerte dependencia de resultados positivos para la resolución de problemas.
- El “dominio cognitivo pesimista de la vida” difiere del primero en que los objetivos de la resolución de problemas se establecen de una manera menos ambiciosa: se acepta la posibilidad de que el problema no se resuelva de manera óptima.
- El "dominio defensivo-afectivo de la vida" se basa en puntos de vista optimistas sobre la solvencia del problema; En la resolución de problemas y la búsqueda de información predominan los factores afectivos.
- El "Dominio pesimista-afectiva de la vida" que se puede cristalizar en la expresión de "desamparo aprendido". Uno no confía en sus habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana, sino que adopta una estrategia de evitar esfuerzos sistemáticos para mejorar su situación.

A partir de estas descripciones expone los tipos diferenciados de uso de medios para acceder a la información por cada tipo de dominio, destacando el hecho de que el factor de "disponibilidad inmediata" de la información (o de los medios que permiten su acceso) orientó las maneras de buscar la información de los individuos de manera bastante significativa. Con el riesgo obvio de que los canales más fácilmente disponibles y accesibles podrían no ser necesariamente los más eficaces en la resolución de problemas. Otras investigaciones encontraron que las fuentes de información humana están asociadas con el modelo de búsqueda de información de la vida cotidiana (Agosto y Hughes-Hassell, 2006), lo cual sugiere que los sitios de redes sociales tienden a ser percibidos como fuentes de información de la vida cotidiana. Savolainen (1995) señaló también que en estudios previos se había encontrado que la gente tendía a buscar información de su red social para conseguir consejos, recomendaciones y preguntas relacionadas con problemas cotidianos, en vez de ir a fuentes formales. Estas parecen ser el tipo de preguntas y respuestas que se publican en los sitios de redes sociales, y el tipo de información que se suele compartir.

Savolainen y Kari (2004) estudiaron posteriormente las concepciones que articulan las personas sobre la red Internet a la luz del enfoque de la búsqueda de información de vida cotidiana (ELIS), entre los factores específicos que influyen en las preferencias de la fuente incluyen la percepción de la exactitud y fiabilidad de las fuentes y los canales, los sentimientos de incertidumbre asociados con el uso de una fuente, la urgencia de la tarea y la falta de tiempo. Además, opinan que las personas se basan en concepciones generales y primeras impresiones de las fuentes y canales al tomar decisiones para consultarlas o rechazarlas, estas concepciones no son construcciones puramente cognitivas sino que también pueden implicar elementos afectivos y metafóricos.

Uno de los estudios que mencionan sobre las concepciones que la gente común tiene de Internet es el de Slone (2002) donde las respuestas que obtuvieron entre los usuarios de una biblioteca se clasificaron ampliamente según su nivel de especificidad de la siguiente manera: *vaga, satisfactoria, técnica, brillante y metafórica*. Aquellos que ofrecían descripciones vagas usaban adjetivos, metáforas o descripciones amplias sin ninguna mención de capacidad o descripciones de contenido de Internet, o sin palabras como "computadora", "búsqueda", "electrónica", "tecnología" o sus sinónimos. Por ejemplo, aquellos que se basan en definiciones vagas utilizan expresiones como "informativo" o "conveniente". Una descripción vaga puede sugerir que Internet es "una especie de... Gran videojuego con recursos ilimitados". Como se esperaba, muchos de los que tenían descripciones vagas parecían ser usuarios principiantes. Las descripciones clasificadas como satisfactorias eran descripciones amplias de la capacidad de Internet o formas en que se puede utilizar incluyendo términos como el uso de "ordenador", "búsqueda", "electrónica", "tecnología", "tecnológico" o sus sinónimos, a su vez, las descripciones técnicas contenían descripciones detalladas de Internet y/o de sus capacidades y descripciones que no implicaban expectativas poco realistas o el uso de términos como "módem", "teléfono", "línea telefónica" o "red". (Savolainen y Kari, 2004).

Los hallazgos de los estudios revisados por Savolainen y Kari (2004) sugieren que las concepciones de las fuentes de información son constructos condicionados social y culturalmente por los cuales las personas dan sentido a sus entornos de información. Los constructos pueden tener elementos metafóricos que ayudan a concebir la naturaleza de las fuentes que no tienen ninguna contrapartida física en la experiencia cotidiana. Dependiendo de la naturaleza del dominio de origen utilizado en la formación de metáforas de Internet, la especificidad de las descripciones presentadas en el dominio de destino puede variar, desde ingenuo a sofisticado. En su investigación la mayoría de los encuestados prefirió enfatizar el papel de Internet en su comunicación diaria y la búsqueda de información, en cuyas concepciones más específicas se refieren a las cualidades técnicas y sociales de Internet. La mayoría de los encuestados describieron los cambios que habían experimentado con respecto a sus formas de ver

Internet en función de su uso, desde una visión caótica hacia una utilidad más positiva. Además, las concepciones basadas en experiencias reales de uso de Internet fueron fuertemente influenciadas por el juicio de la calidad de las fuentes en red, aunque los juicios de calidad suelen basarse en impresiones.

Otro concepto que nos interesa en esta investigación es el “encuentro de información” (*information encountering*) desarrollado por Sanda Erdelez (1999, 2005) y definido como: una experiencia memorable de un descubrimiento inesperado de información útil o interesante. El encuentro de información ocurre cuando uno está buscando información relacionada con un tema y encuentra información relacionada con otro. Sin embargo, también ocurre al chocarnos con la información mientras se lleva a cabo una actividad rutinaria. Cuando se encuentra información, el individuo advierte información potencialmente relevante a un problema de información de fondo, separado de un problema actual ubicado en primer plano, interrumpe el proceso de búsqueda original para examinar la información encontrada, selecciona y guarda o anota esta nueva información y luego vuelve a la búsqueda original y al problema de información inicial. Erdelez (1997, 1999) utilizó entrevistas y encuestas con técnicas de incidentes críticos para captar la experiencia recordada de los descubrimientos inesperados de información útil o interesante de los participantes, la mayoría de ellos, cuando se les preguntó acerca de sus experiencias pasadas de "chocarse con información", estaban familiarizados con la noción de descubrimiento accidental de información y podían recordar estas experiencias claramente (Erdelez 2005). Erdelez definió la información encontrada como una instancia de descubrimiento accidental de información durante una búsqueda activa de alguna otra información e identificó a la Web como un entorno rico para la información encontrada, especialmente para aquellos que tenían experiencias infrecuentes de búsqueda de información. La experiencia de encontrar información está determinada por las características del individuo, el entorno de información y el contenido de la información encontrada. (Erdelez, 2005). En este contexto consideramos que la información encontrada, aparte del uso individual que pueda otorgarle una persona, es probablemente la que más se comparte con otros.

Para Erdelez estos son los cuatro elementos necesarios para comprender una experiencia de encuentro de información:

- El usuario de información que encuentra la información: individuos que “no encuentran”, aquéllos que logran “encuentros ocasionales” (*occasional encounterers*), quienes habitualmente “encuentran”, y los “súper-encontradores” (*super-encounterers*).
- El entorno en el que se produjo el encuentro de la información: puede encontrarse información en las bibliotecas, en Internet, en los contactos con otras personas o en algún otro ambiente cotidiano, como una tienda de comestibles o una parada de autobús.

- Las características de la información encontrada: la información que se puede encontrar incluye información relacionada con algún problema específico del usuario. Pero no el problema que inicialmente perseguía el usuario en el momento en que se encontró información e implican necesidades actuales, pasadas o futuras. También puede incluir información relacionada con los intereses de los usuarios quienes probablemente no la hayan adquirido antes y que posee un uso potencial para ellos mismos, aunque no se puede ubicarla en a un uso específico en un momento dado.
- Las características de las necesidades de información hacia las cuales se dirige la información que se encuentra: la información encontrada se relaciona con otros tipos de adquisición de la información, especialmente la "búsqueda de información" y la "navegación". Mientras que la búsqueda de información y la navegación implican la adquisición de información "orientada al proceso de búsqueda", la información que se encuentra es un "suceso" o "incidente" de adquisición de información que ocurre en un momento específico.

Muy relacionado con este enfoque de Erdelez, Williamson (1998) abordó el concepto de descubrimiento oportunista de información como un comportamiento de información común en entornos amplios en información, utilizando entrevistas en profundidad con mujeres ancianas para registrar la adquisición de información incidental, basándose en el supuesto de que las necesidades de información de fondo se transforman en información de primer plano sólo cuando se descubre nueva información. Según su estudio, identificó el proceso del fenómeno de adquisición de información incidental, destacando que es más probable que ocurra en el entorno de las redes personales íntimas.

Desde otro punto de vista, es evidente que el procesamiento de la información se relaciona con el funcionamiento de la arquitectura cognitiva de los seres humanos y, según Spink y Cole (2007), el comportamiento de la información es un comportamiento básico del hombre que nos ha asistido desde el principio de la existencia humana y además es una construcción social, es una habilidad socio-cognitiva que los humanos tienen para varias aptitudes, se trata de una variedad de capacidad socio-cognitiva que ha asegurado la cooperación humana, la competencia y la supervivencia, y nos conduce a un ritmo creciente de nuestra evolución en un entorno donde no hay especies rivales.

Finalmente, quisiéramos hacer referencia a los enfoques construccionistas en las Ciencias de la Información que asumen que la información, los sistemas de información y las necesidades de información son entidades que se producen dentro de los discursos existentes, es decir construcciones lingüísticas y conversacionales y se articulan como mensajes producidos dentro de contextos históricos y culturales y de intereses sociales específicos, de ahí que las estructuras de conocimiento que generan los individuos son siempre intersubjetivas pues sus significados están compartidos con otros, Por esta razón, según los defensores de este enfoque, se debería focalizar el interés de la

investigación en las características de la realidad colectiva de los procesos de información, más que en la subjetividad individual (Talja, 1997; Talja, Keso y Pietilainen, 1999). Una realidad que está determinada por los factores socioculturales y por las especificidades de pertenencia social de cada colectivo, con un dominio propio de las herramientas de conocimiento y del abordaje de la información (Talja, 1997; Talja, Tuominen y Savolainen, 2004).

3.3. La conducta informacional de los jóvenes y sus necesidades de información.

Desde hace más de una década varios estudios demostraron algo evidente en nuestra sociedad: la implicación predominante de la juventud contemporánea en la cultura de los medios digitales, lo cual influye en muchos aspectos de sus vidas y da lugar a algunos cambios fundamentales en su comportamiento informativo. Por ejemplo, usan múltiples fuentes de medios para buscar información, están expuestos a una creciente variedad de información con diversas perspectivas, activamente crean información y exhiben comportamientos de información interactivos, no lineales y colaborativos. Existe una amplia relación de estudios, informes e investigaciones sobre la conducta informacional de los jóvenes y su interacción con los medios sociales y fuentes de información (Agosto, 2011; Boyd, 2007a; Chelton y Colleen, 2007; Dresang, 2005; Dresang y Koh, 2009; Hargittai, 2010; Koh, 2013a, 2013b; Shenton, 2004; Shenton y Dixon, 2003, 2004); sobre los usos medios sociales, el acceso a servicios de información y su interacción con las tecnologías de la información, los sitios de redes sociales y los dispositivos de comunicación (Aranda, Sánchez-Navarro y Tabernero, 2009; Bringué y Sádaba, 2009; Busquet y Uribe, 2011; Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner y Beranuy, 2007; Coupofy, 2016; Kreider, Bendixen, Young, Prudencio, McCarty y Mann, 2016; Laplante, 2011; Lorente, 1999; Lorente, Bernete y Becerril, 2004; Lu, 2011; Navarro, 1997, 2010, 2013b, 2013d, 2014a, 2015a, 2016a, 2016b; Peter, Valkenburg y Chouten, 2005; Rainie, 2003; Rial, Gómez, Braña y Varela, 2014; Rubio, 2009; Sánchez y Fernández, 2010; Subrahmanyam y Greenfield, 2008a; Subrahmanyam, Greenfield y Michikyan, 2015; Tayie, Pathak-Shelat y Hirsjarvi, 2012; Valkenburg y Peter, 2007, 2009; Valkenburg, Schouten y Peter, 2005; Vera, López-Pina y Navarro, 2012; Williams y Merten, 2008). Sin embargo, probablemente, el reto más importante es entender la naturaleza cambiante del comportamiento de la información de los jóvenes (Koh, 2010). Y este reto ocupa un lugar sustancial en este campo si, además, partimos de la premisa de que la información es subjetiva y transformadora, y los adolescentes experimentan la información a través de la construcción de su comprensión de los contenidos informativos a los que acceden y de los medios que utilizan (Harlan, Bruce, y Lupton, 2014).

Según señala Shenton (2007), una de las mayores autoridades en la investigación del comportamiento informacional de la juventud, se han publicado miles de artículos sobre el comportamiento de la información de los jóvenes en los últimos años, pero se ha prestado poca atención a las paradojas que surgen en términos de las características específicas de tal comportamiento o de las maneras que ha adoptado su investigación a través de diversos estudios, encontrándose discrepancias entre la teoría y la práctica, mientras que otros muestran que cuando se abordan algunas prioridades, otras áreas de interés pueden verse menoscabadas. Entre sus postulados, destaca la necesidad de contar con las aportaciones de los propios jóvenes, por ejemplo, para conocer cuáles son sus perspectivas particulares en torno a lo que ellos entienden por “información” (Shenton y Johnson, 2008), o bien planteando de qué forma deberían ser participantes

activos en las investigaciones que examinan sus propias necesidades de información, y el papel de su interacción con otras personas en los procesos de consulta o acceso a la información que podría cumplir, por ejemplo, la recolección de datos de adultos cuyas vidas cotidianas habitualmente los ponen en contacto o comparten con los jóvenes, ya sea para orientarles o bien ofrecerles información o ayuda que afecta a los aspectos esenciales de sus vidas (Shenton, 2010a; 2010b). Es decir, no basta solamente con indagar en las interacciones de los jóvenes con los medios y recursos que utilizan para acceder a las fuentes informativas, hay que dar un mayor protagonismo a los escenarios de interacción social que son útiles fundamentales para aquéllos en el acceso y uso de la información.

Junto al punto de vista crítico de Shenton y colaboradores, la experta en los comportamientos de información digitales de niños y de adolescentes Denise Agosto (2011) señalaba que la mayoría de las investigaciones sobre el comportamiento informacional se habían centrado en adultos o en niños, con poca atención a los adolescentes. Añadiendo la dificultad para identificar los parámetros exactos de investigar a esta población debido a la variedad en las definiciones de "joven y "adulto joven". Criticaba que varios de los investigadores de este campo han estudiado jóvenes tan chicos como de nueve años y tan viejos como de veintinueve, todos bajo el término "joven" (*young*). Aunque lo más común era encontrar investigaciones sobre el comportamiento informacional con adolescentes tratados como "adultos jóvenes", ya fuera enfocando su trabajo entre los primeros adolescentes (aproximadamente de la edad de once a catorce años) o sobre adolescentes tardíos (aproximadamente de 15 a 18 años).

En los estudios revisados por ella se pueden dividir en tres categorías generales: 1) estudios que reflejan la identificación de necesidades de información de los jóvenes; 2) estudios que conducen al desarrollo de modelos de prácticas de información de los jóvenes; y 3) estudios que implican descripciones del comportamiento de información digital de los jóvenes.

En dichos estudios, se repiten de forma recurrente varias categorías de necesidades de información, como las relacionadas con:

- Sus pares (amigos, colegas), familiares y otras relaciones sociales
- Cultura popular
- Necesidades emocionales
- Salud física y seguridad
- Sexualidad emergente
- Necesidades del consumidor
- Académica
- Actividades de ocio e intereses

- Carreras (profesiones)
- Universidad

Y entre las barreras más comunes que impiden que los jóvenes busquen y usen información con éxito, aparecen las siguientes:

- Falta de conocimiento de la fuente
- Deficiencias debidas a antecedentes y de conocimiento contextual
- Percepciones negativas de las bibliotecas y bibliotecarios (y otras instituciones)
- Evitación de la información
- Desconcierto y malestar social
- Restricciones de uso de medios por parte de los padres/tutores, escuelas o bibliotecas
- Problemas de acceso
- Sobrecarga de información

Shenton y Dixon (2003) elaboraron un modelo “macrocósmico” para explicar los procesos por los que atraviesan los jóvenes desde el momento de inicio de una necesidad de información, hasta los pasos y alternativas que ejecuta, los recursos que utiliza y el uso o aplicación final. Este modelo indicaba que la búsqueda de información era esencialmente un proceso convergente que implica la elaboración de elecciones y la toma de decisiones. Esta convergencia era particularmente evidente cuando se explotan fuentes de información reconocidas, (tanto en papel como electrónicas), ya que la progresión del investigador a menudo refleja la forma jerárquica en la que está estructurada la información en estos materiales (Shenton y Dixon, 2003, p.10).

Uno de los apartados más interesantes e ilustrativos del diagrama de su modelo muestra cómo se inicia el comportamiento de búsqueda de información a partir de una situación que surge en la vida de una persona y que estimula una necesidad de información. Esta necesidad de los jóvenes están estrechamente asociada con un "objetivo de vida" más general y los tipos descubiertos en su investigación son las siguientes:

1. Asesoramiento;
2. Información espontánea sobre la “situación de la vida” en respuesta a nuevos problemas y curiosidades;
3. Información de carácter personal que puede estar relacionada con los propios jóvenes u otras personas dentro de sus mundos sociales;

4. El apoyo afectivo;
5. La comprensión empática de los demás;
6. Apoyo para el desarrollo de habilidades;
7. Temas de información relacionado con la escuela, que pueden ser buscados ya sea para permitir a los participantes a cumplir con sus responsabilidades académicas o bien porque desean seguir voluntariamente sus propios temas abordados en clase;
8. Información basada en intereses;
9. Información al consumidor para conocer las decisiones relativas a la posible compra de los productos;
10. Información sobre autodesarrollo necesaria para determinar los cursos de acción que afectan al futuro de los jóvenes;
11. Información preparatoria relativa a los próximos desafíos;
12. Reinterpretaciones y complementos de información ya conocida por los jóvenes;
13. Información de verificación para confirmar o negar las sospechas existentes de los jóvenes.

Después de identificar una necesidad de información, el individuo puede o no tratar de abordarlo. La falta de acción puede ser consecuencia para un joven que considere que tal necesidad no es lo suficientemente importante para el esfuerzo de recuperación de la información. Los individuos que optan hacer frente a la necesidad de información a continuación, desarrolla varias fases y etapas clave que consistirá en la mayoría de los casos en participar en cada uno de los siguientes actos:

1. Adopción de una o más vías o direcciones de búsqueda de información;
2. Elección de una fuente o fuentes específicas dentro de la categoría o categorías especificadas en la dirección o direcciones mencionadas;
3. Los esfuerzos para localizar a la parte o partes apropiadas, de la fuente o fuentes;
4. Los intentos de acceder a la información deseada.

Las fases por las que atraviesan los jóvenes en su proceso de búsqueda de información serían las siguientes:

1. Identificación de la dirección general. Esta primera fase de acción implica considerar la naturaleza de la respuesta a la búsqueda de información que se debe hacer.
2. Identificación de la fuente. En términos de proveedores de información reconocidos, esta segunda etapa de acción se refiere a los intentos del solicitante de aislar un nombre / título de una fuente particular, tal como un libro determinado, un paquete de CD-ROM determinado o un programa de televisión.
3. Identificación del componente. Cuando se ha seleccionado una o más fuentes específicas para su uso, esta tercera etapa de acción marca el comienzo de las interacciones directas del sujeto indagador con el contenido del material o materiales elegidos. Aquí el usuario tiene la intención de localizar un "componente" apropiado, o parte, de toda la fuente.
4. Acceso a la información. La fase final del comportamiento implica el escrutinio del componente para obtener información relacionada con la necesidad inicial.
5. Resultados y acción futura. Después de haber intentado extraer la información buscada, el investigador evaluará el grado en que la información encontrada ha sido útil.

Shenton y Dixon (2003) desglosan en su interesante artículo de investigación un diagrama por cada clase de búsqueda de información que efectúan los jóvenes en razón del tipo de medio que utilizan para tal fin. Así, muestran cómo se aplican en su práctica estas fases y etapas con el uso de libros, de CD-Rom, de Internet y de fuentes personales, de mediadores o profesionales a quienes se recurre para resolver una necesidad de información; destacando en este último caso, la importancia que adopta la atención personal, y esbozando una serie de respuestas alternativas que el informador puede ofrecer al joven que realiza la búsqueda.

Agosto y Hughes-Hassell (2006) propusieron un modelo que mostraba que las prácticas de búsqueda de información de la vida diaria apoyan el desarrollo social, emocional, reflexivo, físico, creativo, cognitivo y sexual de los jóvenes urbanos de 14 a 17 años. Parten de la constatación de que los jóvenes están mezclando cada vez más sus vidas en línea y fuera de línea (mundo virtual y el mundo cara a cara), integrando perfectamente una gama de tecnologías de la información en sus prácticas cotidianas de información. Se basa en dos áreas principales de investigación: la búsqueda de

información sobre la vida cotidiana (ELIS), apoyada en las ideas desarrolladas por Savolainen (1995), y el comportamiento informacional de los adolescentes. Con su investigación, defienden la necesidad de vincular la investigación de búsqueda de información de los jóvenes a la teoría del desarrollo con el fin de examinar las razones por las que los adolescentes participan en diversos comportamientos informacionales. La tipología de búsqueda de información de la vida cotidiana de los adolescentes urbanos, incluía cuatro categorías principales de códigos: fuentes/canales de personas, medios de comunicación participados, fuentes de medios utilizadas, y temas de necesidades de información. Estos temas de necesidades se correlacionaron con funciones teóricas más generales que afectan y describen el desarrollo psicosocial y físico de los adolescentes. Seleccionaron finalmente 28 códigos que juntos representan temas para los cuales los participantes del estudio buscaban activamente información, o bien respecto a los cuales necesitaban información pero no la buscaban. Estas 28 necesidades de información (ver listado a continuación) se organizaron en siete áreas de desarrollo adolescente (siete *yo-es*) y ello les permitió concluir que la esencia del comportamiento “ELIS” (búsqueda de información sobre la vida cotidiana) adolescente es la recolección y procesamiento de información para facilitar la autoexploración y la exploración del mundo que ayuda a los adolescentes a comprender el mundo y sus posiciones en él, así como a ayudarles a comprenderse a sí mismos en el momento actual y a contemplar a qué aspiran en el futuro.

4 *Necesidades de información:*

- 4.1 Rutina de la vida diaria
- 4.2 Actividades sociales
- 4.3 Rendimiento de la creatividad
- 4.4 Académicos
- 4.5 Finanzas personales
- 4.6 Eventos actuales
- 4.7 Bienes y servicios
- 4.8 Salud emocional
- 4.9 Relaciones amigo / pareja
- 4.10 Cultura popular
- 4.11 Relaciones familiares
- 4.12 Moda
- 4.13 Colegio
- 4.14 Salud
- 4.15 Seguridad física
- 4.16 Autoimagen
- 4.17 Responsabilidades laborales
- 4.18 Normas sociales y jurídicas
- 4.19 Preocupaciones filosóficas
- 4.20 Consumo creativo
- 4.21 Carrera
- 4.22 Cultura de la escuela
- 4.23 Seguridad sexual
- 4.24 Identidad sexual
- 4.25 Práctica religiosa

- 4.26 Obligación cívica
- 4.27 Patrimonio / identidad cultural
- 4.28 Auto-actualización

Cada una de las siete variables independientes definidas por Agosto y Hughes-Hassell (2006) son: El *yo social* se refiere a la comprensión de un adolescente del mundo social humano y de su creciente comprensión de cómo él o ella encaja en ese mundo. El *yo emocional* se refiere al mundo interior de sentimientos y emociones de un adolescente, o las reacciones personales de un adolescente al mundo externo. El *yo reflexivo* también se refiere al mundo interior de un adolescente, pero difiere del *yo emocional* en que el enfoque es más introspectivo. Implica cuestionar la propia identidad de uno, las creencias personales de uno sobre el mundo. El *yo físico*, implica su presencia física en el mundo exterior, incluyendo asuntos tales como imagen, seguridad personal, rutinas de la vida diaria, salud física y responsabilidades laborales. El *yo creativo* se refiere al cumplimiento de las necesidades estéticas de un adolescente tanto por la construcción de productos y actos creativos como por la expresión de su juicio o apreciación de un trabajo creativo. El *yo cognitivo* se refiere a la comprensión intelectual de un adolescente del mundo físico, en contraposición a sus reacciones personales a los elementos de ese mundo, como se incluye bajo el *yo emocional*. Por último, el *yo sexual* se refiere a la comprensión de los problemas relacionados con la sexualidad humana, desde la propia identidad sexual, a cuestiones relativas a la salud sexual, a la comprensión de las prácticas sexuales.

Estos mismos autores señalan que cada una de estas siete áreas de desarrollo adolescente, que fueron utilizadas como variables independientes, está influenciada por la situación personal y el entorno cultural. Por lo tanto, el grado de importancia de cada variable en la vida de un adolescente varía para cada persona y fluctúa a medida que avanza el tiempo.

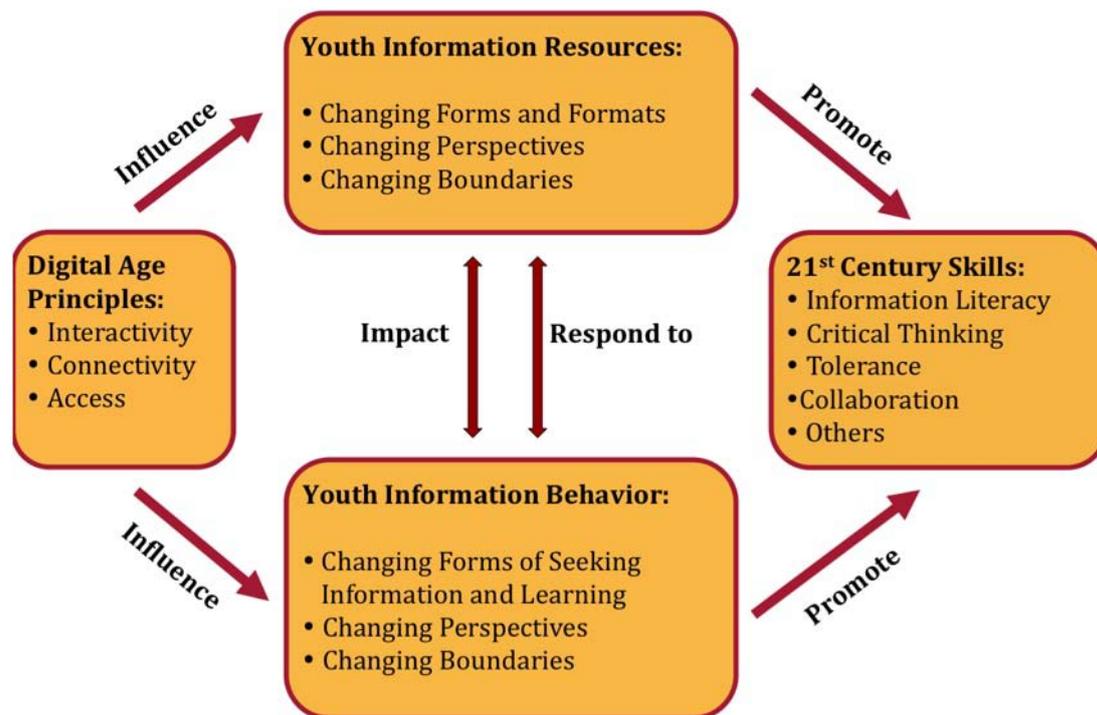
Eliza T. Dressang desarrolló a mitad de los años 90 la Teoría del Cambio Radical que fue ideada para explicar los cambios observados en el comportamiento informativo y en las nuevas experiencias de lectura de los chicos y posteriormente se amplió para explicar el comportamiento de los jóvenes en relación con los libros digitales y con otros medios digitales (Dresang, 2008; Dresang y Koh, 2009; Koh, 2015). Los principios clave del cambio acontecido en la era digital en los que se apoya esta teoría son los siguientes:

- **Conectividad:** se refiere a las conexiones de hipertexto como eslabones de recursos, así como un sentido de comunidad o de la construcción de los mundos sociales que emergen de perspectivas cambiantes y de asociaciones ampliadas en los libros y otros recursos, o en relación a los recursos en el mundo real.
- **Interactividad:** se refiere a los comportamientos cognitivos, emocionales y físicos dinámicos, iniciados por el usuario, no lineales, no secuenciales, y relaciones con y entre los componentes de los libros y otros recursos informativos y las conductas de aprendizaje y de uso de información asociados.

- Acceso: se refiere a la ruptura de las tradicionales barreras de información, dando entrada a una amplia diversidad de opiniones, en gran parte inaccesibles anteriormente, y a una nueva sofisticación tanto en los libros digitales, como en otros recursos, otros medios y otras oportunidades relacionados con la sociedad en su conjunto.

Estos principios afectan, por un lado, a los recursos de información para los jóvenes y, paralelamente, a los comportamientos informacionales de los jóvenes. En su proceso de interacción se producen una serie de impactos y de respuestas que van modulando las conductas de los jóvenes y lo que fomenta (y requiere) una serie de habilidades para el siglo XX, como la alfabetización informacional, el pensamiento crítico, el aprendizaje de la tolerancia, nuevos escenarios de colaboración, y otros... (Ver Figura 10).

Figura 10. Diagrama de la Teoría del Cambio Radical de Dressang (Fuente: Koh, 2015)



Más allá del contexto específico de donde parte esta teoría -las bibliotecas y la observación de las nuevas conductas de lectura por parte de los alumnos-, ciertamente la aplicabilidad de estos conceptos a los diversos comportamientos informacionales que expresan los jóvenes es muy versátil (Dressang, 2005; Koh, 2015). Una muestra clara de ello es la acertada e ilustrativa descripción de los tipos y características del comportamiento informacional de la juventud en la era digital que se definen en la Tabla 2, donde se ilustran esquemáticamente los hallazgos de un estudio referido por Koh (2015) desde una perspectiva holística, el cual nos permite observar el comportamiento de la información de los jóvenes como producto de la interacción entre

varios factores, tales como los procesos intra-personales de los jóvenes, la formación de la identidad y la negociación de valores y las interacciones sociales.

Tabla 2. Tipos y características del comportamiento informacional de la juventud en la era digital. Teoría del Cambio Radical de Dressang. (Fuente: Koh, 2015. Traducción propia).

Tipos de Cambio Radical	Características	Definiciones
Tipo Uno: Proceso Intrapersonal	Personalización	El diseño del propio entorno de información para facilitar el acceso y el uso de la información relativa a los intereses personales.
	Búsqueda interactiva	Conductas dinámicas de búsqueda de información, fortuitas y auto-controladas.
	Almacenar	La manera en que los jóvenes recopilan y guardan información en el entorno digital en forma de descarga.
	Remezclar	La reutilización creativa de información para producir nueva información o materiales expresivos.
	Remendar (<i>Tinkering</i>)	Modo interactivo de producción de información, que comienza como una idea y la idea evoluciona por modificaciones continuas, ensayos y errores y experimentación.
	Visualizar	Afinidad por la exhibición visual y gráfica de la información y la integración sinérgica del uso de texto, imagen y multimedia en su comportamiento informativo.
Tipo Dos: Identidad y Perspectivas	Autoexpresión	Las maneras en que los jóvenes se expresan produciendo y publicando información que refleja su identidad y perspectivas al mundo de la información conectada.
	Buscar información relacionada con la identidad	Búsqueda de información sobre temas de identidad como género, raza y sexualidad.
	Negociar sistemas de valores	Las formas en que los jóvenes procesan diversas perspectivas y tratan la ambigüedad al interactuar con diversas informaciones, personas y comunidades.
	Sentido de Empoderamiento	Una mayor propiedad y un sentido de la agencia sobre las actividades de información como resultado de comportamientos nuevos e innovadores y la naturaleza del entorno de información en la era digital.
Tipo Tres: Interacciones sociales	Interconectar	El acto de conseguir y conectar recursos, personas y comunidades para satisfacer sus necesidades de información a través de redes tecnológicas, como Internet o redes móviles.
	Acceso al Conocimiento Colectivo	Las formas en que los jóvenes acceden y contribuyen a la información agregada que es desarrollada por los individuos, especialmente en la Web
	Solución colaborativa de problemas	Comportamiento de información realizado por dos o más personas que trabajan juntas para completar tareas o desarrollar nueva información.
	Apoyo socio-emocional	Las formas en que los jóvenes intercambian comentarios o acciones no relacionados con el trabajo para crear una relación y confianza durante el comportamiento de la información colaborativa/colectiva.

En el capítulo 2 adelantábamos algunas ideas relevantes sobre lo que se debe entender por brecha digital y su expresión entre la población juvenil, pues al contrario de la idea popular y los discursos dominantes sobre los comportamientos y el uso de las herramientas digitales de los jóvenes, muchas investigaciones han descubierto que no todos los jóvenes están tecnológicamente avanzados, emergiendo un escenario en el que las relaciones de los jóvenes con las tecnologías comprende elementos más complejos de lo que sugiere la calificación de generación “nativa digital”, dado que el uso y las habilidades de los jóvenes no son uniformes. (Bennet, Maton y Kervin, 2008; Valenduc, 2012).

El demoledor Informe CIBER (British Library y JISC, 2008), elaborado a partir de un estudio del uso y manejo de los recursos digitales por universitarios británicos, llegaba a las siguientes conclusiones (entre otras):

- La alfabetización informacional de los jóvenes no ha mejorado con el amplio acceso a la tecnología; de hecho, su aparente facilidad con los ordenadores oculta algunos problemas preocupantes.
- La investigación sobre Internet demuestra que la velocidad de búsqueda de los jóvenes en la Web se traduce en el escaso tiempo dedicado a evaluar información, siguiendo criterios de relevancia, precisión o autoridad.
- Los jóvenes tienen una comprensión pobre de sus necesidades de información y por tanto, encuentran difícil desarrollar estrategias de búsqueda eficaces.
- Como resultado, muestran una gran preferencia por expresarse en lenguaje natural más que por analizar cuáles son las palabras clave que deberían ser más eficaces.
- Al enfrentarse con una larga lista de resultados de búsqueda, los jóvenes tienen dificultades para evaluar la relevancia de los materiales presentados y a menudo imprimen páginas tras haberles dado un simple vistazo superficial.

Existen pocas pruebas directas de que la alfabetización informacional de los jóvenes sea mejor o peor que antes. Sin embargo, el uso continuo de motores de búsqueda muy conocidos plantea otras cuestiones:

- Los jóvenes poseen mapas mentales poco sofisticados de lo que es Internet, no suelen apreciar que se trata de una colección de recursos en red de diferentes proveedores.
- Como resultado, el motor de búsqueda, ya sea Yahoo! o Google, llega a ser la imagen principal que asocian con Internet.
- Muchos jóvenes no encuentran recursos intuitivos patrocinados por bibliotecas y por tanto, prefieren usar Google o Yahoo! en su lugar: estos ofrecen una solución familiar y simple para sus necesidades de estudio.

Una de las mayores expertas en el estudio de la brecha digital de los jóvenes es Eszter Hargittai. En su estudio sobre estudiantes universitarios estadounidenses (Hargittai, 2010), indicaba que, pese a los resultados que sugieren que aquellos de un nivel socioeconómico inferior, mujeres y estudiantes de origen hispano tienden a participar en menos actividades de búsqueda de información en línea de manera regular que otros, la autonomía de uso (disponibilidad de un ordenador portátil, así como el número de lugares de acceso) y la cantidad de tiempo que pasa en línea son importantes para predecir la diversidad del uso de la Web. La educación de los padres y la etnicidad ya no explican los usos diferenciados entre los jóvenes. Pero, sí encontró diferencias en las habilidades, pues los estudiantes con mayor nivel de conocimientos se involucraban en más actividades en línea que aquellos que entienden menos el funcionamiento de la Web. Destacando que los tipos más diversos de usos probablemente se retroalimentan en una mayor experiencia del usuario. Y concluye que aquellos que ya son más privilegiados tienden a tener más autonomía y recursos de uso de Internet, más experiencias en línea, mayores niveles de conocimiento adquirido y manifiestan participar en tipos de usos más diversos que los menos privilegiados.

Otra de las reflexiones fundamentales es superar una idea predominante en el conjunto de nuestra sociedad que afirma que la brecha digital radica esencialmente en una diferencia marcada por los distintos segmentos de la población según su edad. Así pues, los más jóvenes, sólo por el hecho de serlos y/o haber nacido en el contexto tecnológico de la Sociedad de la Información, se les presuponen un mayor conocimiento y dominio de las herramientas TIC frente a los adultos. Cuando, en realidad, los diferentes puntos de vista sobre la “brecha digital generacional” ocultan aspectos significativos de la fractura que acontece en el uso de las TIC en el ámbito intra-generacional, tal y como abordamos en el artículo “Un matiz sobre jóvenes y brecha digital” (Navarro, 2013a).

Esta circunstancia adopta actualmente una mayor relevancia ante dos hechos graves: de una parte, solo alrededor del 2% de los alumnos del mundo desarrollado llegan a saber seleccionar en Internet las informaciones relevantes de las que no lo son, es decir, son los que demuestran tener pensamiento crítico según el informe “The IEA International Computer and Information Literacy Study 2015” (IEA, 2015). De otra, como afirma el experto Ruiz Antón, “los jóvenes no tienen las competencias digitales que está demandando el mercado laboral. La UE ha advertido que de ahora a 2020 habrá 900.000 puestos de trabajo vinculados al ámbito de la economía digital que no se podrán cubrir porque no hay profesionales con las habilidades necesarias para hacerlo.” (Pérez-de-Pablos, 2015a).

Como bien afirman otros expertos en esta materia, la alfabetización informacional de los jóvenes debe empezar desde el núcleo familiar junto a las escuelas (Marquina, 2013) y, estrechamente ligado a esto, la brecha digital no está en los accesos

a la infraestructura (dispositivos), sino en los estilos educativos de las familias (Vidal Fernández, 2012). Sin duda, el marco escolar es, así mismo, determinante.

Una de las opciones que tendríamos a nuestro alcance en nuestra labor diaria con los jóvenes es ayudarles a mejorar su comportamiento informacional (Navarro, 2015a). Tengamos en consideración que las conductas desarrolladas en los procesos de búsqueda de información dependen de un conjunto muy diverso de factores que están influidos por:

- la frecuencia de uso de Internet,
- los tipos de recursos y dispositivos que se utilizan,
- el grado de dificultad que encuentran los sujetos durante su uso,
- los intereses personales,
- las motivaciones y necesidades,
- los estilos de lectura,
- los estados emocionales mostrados durante la interacción con los sistemas, y
- el tiempo empleado para cada búsqueda

Para poder llevar a cabo intervenciones eficaces, deberíamos conocer con mayor detalle los “tipos de recursos”, el “grado de dificultad” durante su uso, y estudiar adecuadamente las “motivaciones y necesidades” vinculadas por los individuos en cada proceso, estos datos, muy probablemente, permitirían un sensible impacto en la misión de alfabetización informacional de los jóvenes (Navarro, 2015b).

Para complementar lo expresado en los párrafos anteriores sobre las características del comportamiento informacional de los jóvenes, especialmente centrado en los tipos de uso de los medios digitales, aportamos las palabras del profesor y experto en alfabetización informacional, Gómez Hernández:

“Los estudiantes universitarios están familiarizados con una lectura digital basada en la navegación hipertexto; a la vez que leen, crean, publican y comparten contenidos mediante su participación en redes; les gusta el acceso inmediato, en cualquier momento y lugar, a través de interfaces sencillas y sin intermediarios, más mediante motores de búsqueda que a través de los portales bibliotecarios; son multitarea, pero hacen una visualización superficial de información, dedicando más tiempo a navegar que a leer la información visualizada; tienen la costumbre de descargar y almacenar información que posteriormente no tienen tiempo de leer; tienen más rapidez en la transmisión y visualización que capacidad crítica y de profundizar...” (Gómez Hernández, 2010, p. 42).

El reto en este ámbito es ampliar aquellas competencias necesarias que demanda esta nueva sociedad digital y en red (Lara, 2009) y que no aparecen incluidas con la necesaria profundidad en los tradicionales planteamientos de la alfabetización informacional (González Fernández-Villavicencio, 2012):

- crear y generar contenidos multimedia, producir la información con los nuevos parámetros colaborativos de la web social, en los distintos formatos multimedia que son la base de la web social (sonoros, audiovisuales, gráficos);
- participar en la red, tener las pautas y claves necesarias para participar en un entorno multimedia y en red, por lo que hay que educar para esa participación;
- trabajar en grupo y a distancia, en proyectos, de forma colaborativa, multidisciplinar;
- remezclar, reutilizar, redistribuir;
- opinar, comentar, contribuir, compartir información en abierto, aportar nuevas ideas a la inteligencia colectiva, participar en la conversación que se produce en la red, de forma responsable;
- reconocer los méritos del otro respetando sus contribuciones, siendo éticos y legales;
- construir una identidad digital personal y profesional.

Finalmente, otros aspectos a tener en cuenta en el comportamiento informacional son las nuevas formas de consumir información por parte de los jóvenes según los medios de comunicación que utilizan y que definen el entorno digital en el que ellos se mueven (Serrano-Cobos, 2016; Yuste, 2016), algunos de cuyos conceptos principales son:

- Lo social (no solo permite conectar, también es un medio de acceder a noticias)
- Lo móvil (garantiza conexión)
- La rapidez (inmediatez del tema o asunto)
- La superficialidad (multitarea, falta de atención de los más jóvenes)
- Lo visual. YouTube, Instagram. (No interesan los medios tradicionales)
- Multicanalidad

4).- ASPECTOS DEL COMPORTAMIENTO INFORMACIONAL COLABORATIVO

La mayoría e investigaciones que han abordado el denominado comportamiento informacional (*Information behavior*) se han focalizado en desentrañar los aspectos que intervienen y que afectan al comportamiento individual de uso de la información y no tanto en los aspectos de colaboración que puede incorporar dicho comportamiento, cuando, en la práctica, la mayoría de conductas que se realizan en torno a los procesos de búsqueda y uso de la información se llevan a cabo en clara interacción con otras personas. De hecho, Wilson incorporaba ya en 1981, en su modelo de análisis de los procesos que desarrollaba un usuario, una llamada de atención sobre las interrelaciones entre los conceptos y elementos utilizados en el campo de estudio de usuarios, donde no solo se observa un trayecto de “transferencia de la información” a “otra gente” como continuación inmediata de la fase de “uso de información” (que puede derivar, también, en la “satisfacción” individual de la necesidad planteada por el usuario) que se haya logrado por un individuo, sino que, de forma paralela, en su comportamiento de información, puede haber recurrido a un “intercambio de información” con otras personas, para conseguir su objetivo (Ver Figura 11).

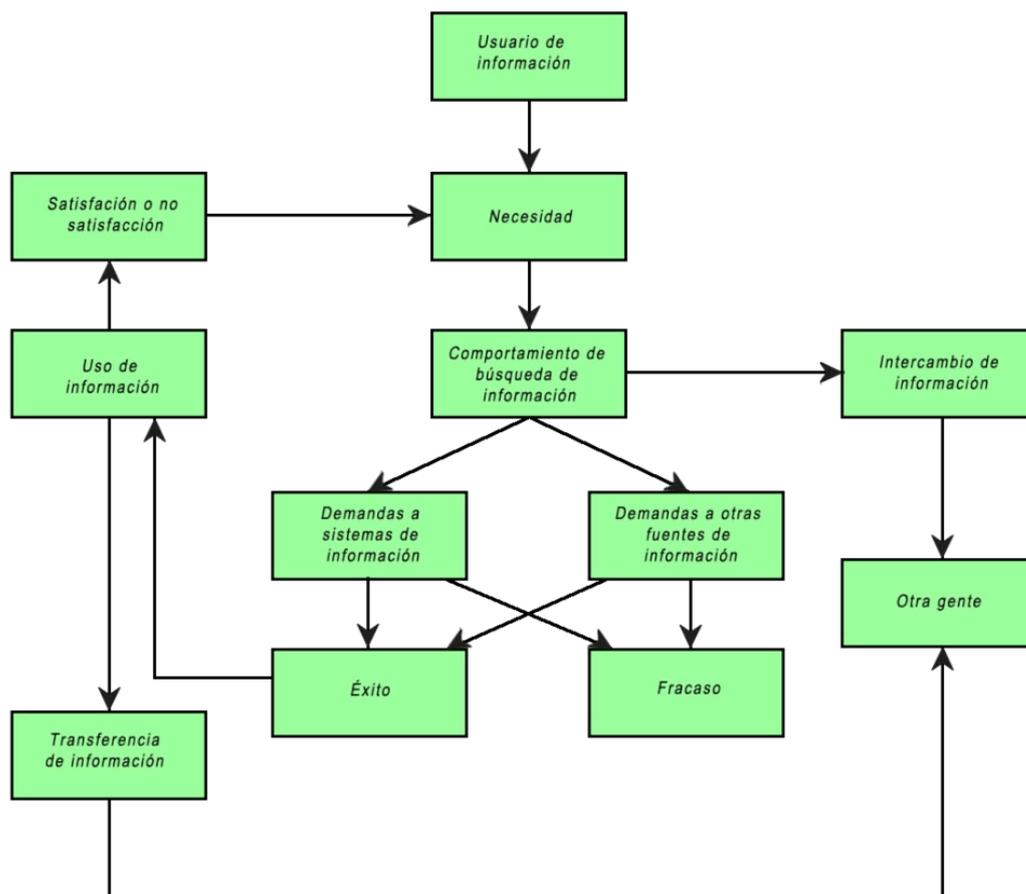


Figura 11. Procesos en la conducta del usuario de información. Fuente: adaptación de Wilson (1981)

Ciertamente, la falta de amplios estudios en el contexto del comportamiento informacional colaborativo ha sido consecuencia de las dificultades metodológicas para estudiarlo en profundidad. Sin embargo, en los últimos años han aparecido nuevos enfoques y un nuevo interés en estas investigaciones abordando lo que se denomina: “comportamiento informacional colaborativo” (*collaborative information behaviour*), a saber, el “comportamiento de uso de la información” que va dirigido expresamente al beneficio, al aprovechamiento de otra u otras personas del marco de redes personales de un sujeto (Foster, 2006; Karunakaran, Spence y Reddy, 2010; 2012; Widén y Hansen, 2012). Bien porque es necesaria la información conseguida de cara a un trabajo colaborativo en común (p. ej., en el ámbito del aprendizaje colaborativo), bien por considerar el sujeto que ha localizado tal información que puede ser de interés o de utilidad para otra persona.

Una definición amplia e integradora de este concepto la ofrecen Karunakaran, Spence y Reddy (2010, p. 2): “*La totalidad de la conducta exhibida cuando las personas trabajan conjuntamente para identificar una necesidad de información, recuperar, buscar y compartir información, evaluar, sintetizar y dar sentido a la información que se localiza, y luego utilizar la información que se encuentra*”. Entre los estudios realizados predominan los orientados al ámbito educativo (aprendizaje colaborativo), en las organizaciones (cultura de la información en la empresa, p.ej., Widén y Hansen, 2012) o en las comunidades de apoyo en salud, y apuntan a procesos más específicos como la búsqueda colaborativa de información (*collaborative information seeking*) como en el caso de los estudios de Shah (2010; 2012) y de Hyldegard (2006), y la recuperación colaborativa de información (*collaborative information retrieval*), incluyendo análisis de conductas muy específicas como, por ejemplo, la búsqueda de información en la World Wide Web mediante técnicas de filtrado colaborativo (Turnbull, 2003). Para Widén y Hansen (2012) un elemento fundamental es la importancia que adquiere la “cultura de información” en una organización y constatan que la cultura y los valores de la información tienen una influencia determinante sobre cómo la gente comparte y usa información. Y expresan que el comportamiento informacional colaborativo puede ser visto como un concepto paraguas, mientras que la búsqueda colaborativa de información, incluyendo el intercambio colaborativo de información, y la recuperación colaborativa de información, responden a investigaciones más focalizadas, indagando en estudios basados principalmente en tareas.

Una aportación interesante de amplio espectro sobre la que se puede entender el concepto de colaboración en este ámbito del comportamiento informacional, la ofreció Shah (2008, 2012) desarrollando un modelo (ver Figura 12) que consta de cinco capas diferentes en las que la colaboración encapsula las demás capas. En el núcleo del modelo se encuentra la *Comunicación*, un proceso que permite el envío o intercambio de información y un requisito básico; la *Contribución* es considerada como una relación informal a través del cual las personas se ayudan entre sí para alcanzar su objetivo; la

Coordinación es un mecanismo de conexión entre personas con las que se puede compartir recursos, responsabilidades y metas; la *Cooperación* implica planificar actividades, debatir funciones y tareas y compartir recursos, a diferencia de la coordinación, en la cooperación se involucra a los participantes después de una serie de normas comunes. Por último, la *Colaboración* es un proceso donde las personas trabajan juntas para abordar diferentes aspectos de un problema y pueden ir más allá de su propia experiencia en la búsqueda de soluciones comunes. Shah concibe la colaboración como resultado de crear una solución más allá de la mera suma de la contribución de cada participante.

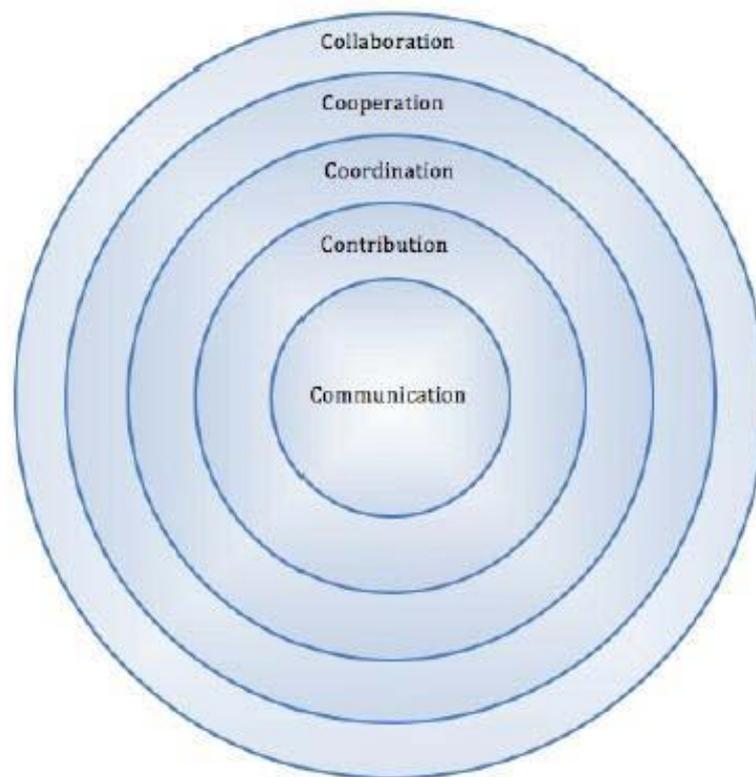


Figura 12. Un modelo para la Colaboración, (Fuente: Shah, 2008)

Aparte de esta idea un tanto holística, otro gráfico muy ilustrativo de lo que se entiende por búsqueda colaborativa de información en contexto (para contrastar su visión en un marco de tarea concreta), nos lo ofrece el modelo de Shah, Capra y Hansen, (2014) (ver Figura 13), para quienes como área de investigación, la búsqueda colaborativa de información (CIS) se enfoca en cómo los grupos de personas realizan estas actividades basándose en la idea de que la búsqueda de información no es siempre una actividad solitaria, y que las personas que colaboran en tareas de búsqueda de información trabajan de distintas maneras.

La colaboración es un componente útil y frecuentemente necesario de proyectos complejos y su configuración en la práctica es muy diversa. Se asemeja a la búsqueda

de información individual, pero con dimensiones adicionales como los roles que asumen los colaboradores, cómo trabajan juntos a través del tiempo y el espacio, su conciencia de las acciones de los demás y la negociación y el intercambio que acontece. Los individuos colaboradores pueden realizar búsquedas de una manera altamente coordinada, o bien mediante conexiones muy ligeras o rápidas. Pueden ser iguales en su labor o bien asumir roles asimétricos. Y estas actividades pueden ocurrir de forma síncrona o asíncrona, entre otras características. Lo que se desprende de las ideas de Shah y colaboradores (Shah, Capra y Hansen, 2014) es que otorgan un protagonismo esencial al factor colaboración.

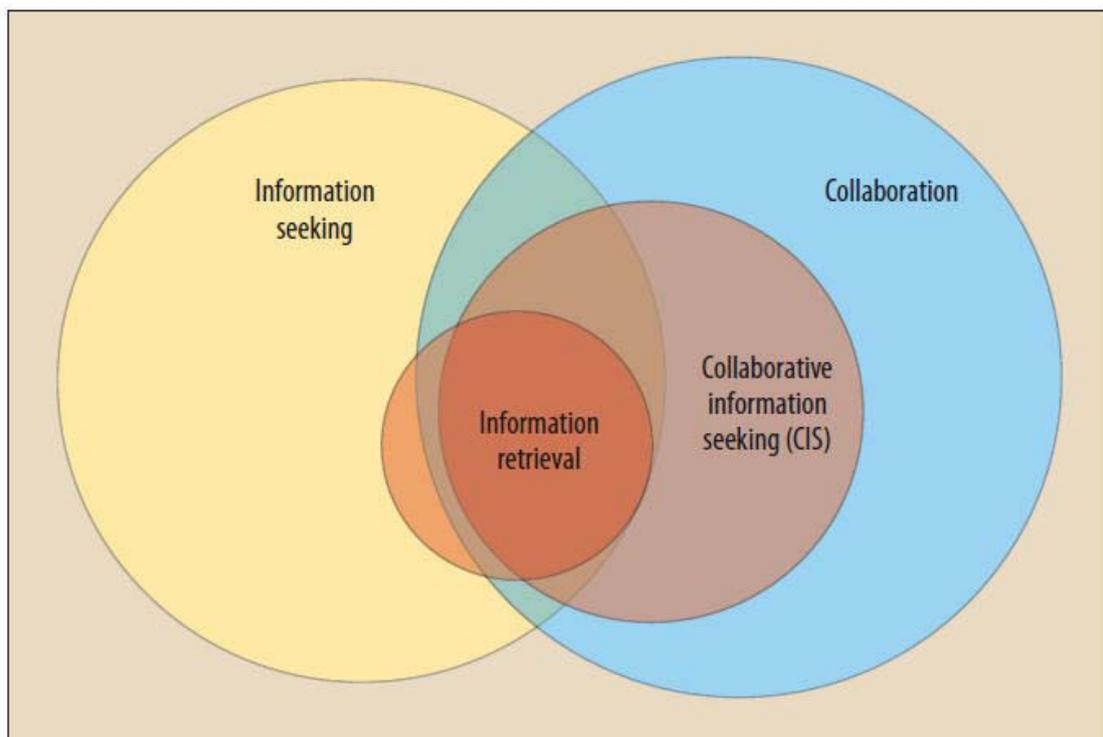


Figura 13. Relación de la búsqueda de información colaborativa (*collaborative information seeking*) con los campos de búsqueda de información, colaboración y recuperación de información, en contexto.

Fuente: Shah, Capra, y Hansen, (2014)

Uno de los estudios que constituyen una referencia fundamental es el que realizó Sanna Talja (Talja, 2002) estudiando la participación en las comunidades educativas en la forma de compartir y los usos de intercambio de información, identificando cuatro tipos de prácticas de intercambio o formas de compartir información entre los investigadores académicos, a saber, compartir o intercambio estratégico (*strategic sharing*), compartición paradigmática (*paradigmatic sharing*), compartir directrices (*directive sharing*), compartir social (*social sharing*) y, obviamente, no compartir. El intercambio estratégico es compartir información como una estrategia consciente para maximizar la eficiencia en un grupo de investigación. El intercambio paradigmático

consiste en compartir información como un medio para establecer un enfoque de investigación novedoso dentro de una disciplina. Compartir directrices se describe como intercambio de información entre maestros y estudiantes, dando orientaciones, y el compartir social se explica como el intercambio de información para mantener una relación y la actividad de construcción de la comunidad y relaciones personales. El no compartir se asocia con proyectos de investigación que son únicos en el sentido de que nadie más en la comunidad de trabajo inmediato o en las comunidades de investigación virtual comparte el mismo interés o tema de investigación.

Talja y Hansen (2006) expresaban en un estudio que el comportamiento informacional colaborativo (CIB, por sus siglas en inglés: *collaborative information behaviour*) es un nuevo tema dentro de la investigación de la conducta humana de información que no se puede abordar apoyándose en modelos anteriores de búsqueda de información. Y consideran que:

“Abarca desde el intercambio de información encontrada accidentalmente hasta la formulación de consultas colaborativas, búsqueda de bases de datos, filtrado de información, interpretación y síntesis. La sistemática de la CIB varía desde el intercambio de información ad hoc entre los miembros de un equipo, hasta una división planificada del trabajo donde algunos miembros trabajan juntos para encontrar información para una tarea específica, mientras que otros se enfocan en otras cuestiones” (Talja y Hansen 2006, p. 114).

Apoyándose en Hansen y Järvelin (2004), Talja y Hansen manifiestan que en el intercambio de información se trata de compartir información ya adquirida, mientras que el comportamiento colaborativo de búsqueda y recuperación de información trata de la búsqueda cooperativa de información, lo que implica una colaboración para adquirir una información que aún no tienen los miembros de un grupo o de un colectivo. La investigación sobre CIB examina la colaboración en los procesos de búsqueda, recuperación, filtrado y síntesis de información. Sin embargo, Talja y Hansen (2006) consideran, acertadamente, que estos procesos tienen lugar y están profundamente arraigados tanto en el ámbito académico o del trabajo, como en otros tipos de prácticas sociales de la vida cotidiana. Esta clase de conductas colaborativas se ven intensificadas en la medida que tanto en el ámbito laboral como en el privado, las personas se están moviendo cada vez más en espacios de información digital, lo que implica la comunicación con personas y grupos distribuidos, próximos y/o distantes, y con una gama amplia de contenidos temáticos.

Según la literatura revisada en su estudio, Talja y Hansen (2006) han identificado un conjunto de dimensiones en torno a las cuales las modalidades de comportamiento informacional colaborativo CIB pueden clasificarse y analizarse:

- Actividades asíncronas y sincrónicas,

- colaboraciones co-localizadas y remotas,
- actividades de forma holgada y estrechamente acopladas,
- colaboración planificada y no planificada,
- colaboración intragrupo o intergrupalo,
- colaboración directa e indirecta,
- actividades coordinadas y diferenciadas.

Reddy y colaboradores (Reddy y Jansen, 2008; Reddy, Jansen y Spence, 2010) han creado un modelo explicando el pasaje del comportamiento informacional individual al comportamiento informacional colaborativo, Este modelo muestra la diferencia entre estos dos comportamientos según tres niveles comportamentales:

- Búsqueda de información.
- Acceso a la información
- Práctica informacional.

Para estos autores una situación de búsqueda de información puede ser descrita por: a) el comportamiento: un continuo tránsito de la búsqueda de información al acceso y la utilización de la información, y b) el contexto: un continuo del contexto individual (*Individual information behavior*) al contexto colaborativo (*Collaborative information behavior*). Ellos han identificado tres características del contexto que influyen en esos dos ejes:

- La complejidad del problema a resolver: En un contexto individual el problema informacional es relativamente simple. Frente a ello, un contexto colaborativo puede significar un problema informacional complejo (o bien se trata de información dispersa).
- El número de agentes implicados en la actividad: puede ser un/os agente/s humano/s o incluso recursos técnicos (Sistemas de Recuperación de Información).
- El tipo de interacción entre los agentes: según el contexto, la interacción puede ser directa y simple o puede ser compleja, indirecta, conversacional y extremadamente rica.

Reddy y Jansen (2008) han mostrado que el pasaje de la búsqueda individual a la búsqueda colaborativa depende de factores desencadenantes específicos tales como: la insuficiencia de conocimientos del individuo y falta de experiencia en el dominio, la complejidad del problema o de la necesidad de información, y recursos de información fragmentados o demasiado dispersos, o falta de información inmediatamente accesible.

Este tipo de conducta tiene también una especial relación con los procesos de aprendizaje colaborativo (Paiva, 1997), aunque no todos sus componentes se encuentran presentes en el desarrollo específico de la gestión de compartir información colaborativa

(*Managing collaborative information sharing*), pero, dados los límites de nuestra investigación, no trataremos los aspectos relacionados con dicho campo.

Uno de los escenarios donde se desenvuelve de una manera intensa esta clase de comportamiento informacional colaborativo se observa en los sitios de redes sociales. Burnett y Buerkle (2004) distinguieron el comportamiento en línea en los sitios de redes sociales en comportamiento no interactivo y comportamiento interactivo. Dividieron el comportamiento interactivo en tres tipos amplios que reflejan bastante certeramente lo que allí acontece:

1. Comportamiento interactivo hostil, subdividido en flaming, trolling, spamming y ciber-acoso.
2. Conducta colaborativa no informativa, subdividida en conductas neutras (compartir bromas y chismes), humorísticas y lúdicas (juegos y comportamiento lúdico) y empáticas (apoyo emocional).
3. Comportamiento informativo colaborativo, subdividido en anuncios (incluyendo actualizaciones personales y referencias a fuentes externas de noticias e información), consultas (que pueden dirigirse a la comunidad o a un individuo), respuestas a una consulta, y proyectos de grupo (por ejemplo, resumiendo contenidos de subprocesos, creando un grupo de debate en común y/o crear un documento de preguntas frecuentes).

No obstante, no todos los aspectos observables en los procesos (y contextos) de comportamiento informacional colaborativo son positivos. Por ejemplo, la descripción de las experiencias y/o estados emocionales que acompañan al proceso colaborativo de búsqueda y acceso a la información descrito por Khulthau y analizado por Hyldegard (2006), han sido cuestionados por Tricot y Comtat (2012) quienes demuestran en su investigación que los sentimientos negativos (incertidumbre, ansiedad) no disminuyen con el progreso del proyecto común, y esto a causa de la influencia del mismo factor de colaboración en sí mismo; entre otras cosas, porque la variable de colaboración que implica la gestión de las relaciones entre los miembros, puede aumentar la dificultad de la investigación (de los procesos de búsqueda) en ciertos grupos. En otras investigaciones se ha encontrado que las principales barreras para el intercambio de información y conocimientos fueron la falta de tiempo, la falta de una cultura de compartir, y la profundidad inadecuada en las relaciones personales (Majida y Panchapakesana, 2015).

Pero, aparte de las funciones concretas que se pueden observar en los comportamientos colaborativos en el uso de la información, consideramos, al igual que Talja y Hansen (2006) que dentro del concepto global de comportamiento informacional colaborativo (*collaborative information behaviour*), se incluyen también todas las conductas de intercambio o de compartir información, sin que precisen una interacción previa a modo de consulta o petición de información entre sujetos, o bien entre los

miembros de un mismo grupo. Independientemente de los procesos de búsqueda y de recuperación de información que se establezcan (o se acuerden) entre los miembros de un grupo (ya sean estudiantes o un grupo de trabajo en una organización), un individuo puede encontrarse en un momento dado de la tarea común con una información (*information encountering*), -en el sentido que plantea Erdelez (Erdelez, 1999, Erdelez y Rioux, 2000)-, y proceder a compartirla con otro miembro del grupo de manera singular, o bien con otro individuo de fuera del grupo en cuestión.

A partir de estas reflexiones, entendemos el “Comportamiento informacional colaborativo” (*collaborative information behaviour*), en un sentido amplio e integrador, es decir, el comportamiento tanto individual como de grupo de búsqueda, recuperación y uso de la información (Talja y Hansen, 2006), que puede incluir información encontrada de manera accidental (Erdelez y Rioux, 2000) no relacionada con el tema objeto de una necesidad (Wilson, 1999) o con un tema impuesto (Gross, 2009), que va dirigido expresamente al beneficio, al aprovechamiento de otra u otras personas del marco de redes personales de un sujeto. Bien porque es necesaria la información conseguida de cara a un trabajo colaborativo en común, ya sea en el ámbito del aprendizaje colaborativo o de trabajo en el ámbito educativo o académico (Talja, 2002), o bien, un trabajo en común en una empresa u organización (Widén y Hansen, 2012), bien por considerar el sujeto que ha localizado tal información que puede ser de interés o de utilidad para otra persona (Rioux, 2005) o potencialmente para varias personas (Lieberman, 2012).

Así pues, en nuestro encuadre de investigación, intentamos enfocar nuestra atención en una clase de conducta cada vez más habitual en nuestra vida cotidiana, y muy especialmente entre los jóvenes. Una actividad que puede darse ya sea en la situación de un trabajo grupal o individual con una tarea concreta, ya sea en un escenario interacción (presencial o virtual) con otras personas en donde prevalece como meta el mantenimiento y disfrute de relaciones sociales más que la consecución o la ejecución de una tarea concreta (educativa, de trabajo, etc.), en donde un sujeto al localizar una información, considera que puede ser de utilidad o bien de expresión de afecto y reconocimiento, o agradable, o provocadora de alegría, para otro individuo de su red de relaciones sociales personales; y la comparte con esa otra persona utilizando para tal fin cualquier mecanismo y procedimiento ágil que nos facilitan las TIC y los sistemas de redes sociales como, por ejemplo, una “mención” en un comentario de Facebook (Navarro, 2013c) o en Twitter, un mensaje por WhatsApp o Telegram, mencionándolo en una foto por Instagram o Snapchat, o por email, entre otras opciones que permiten los dispositivos móviles actuales.

5).- LA CONDUCTA DE COMPARTIR INFORMACIÓN. SHARISMO.

Una dificultad que nos encontramos al revisar la literatura especializada en el análisis de las conductas de “compartir información” (*information sharing*) es que muchos autores utilizan ese término en inglés de forma similar al concepto de “intercambio de información” (*information exchange*). A esto se añade que los estudios centrados en las actividades de compartir o intercambiar información y cuestiones conexas son difíciles de examinar y resolver, en parte debido a la multitud conceptual predominante y la vaguedad, pues los términos "compartir" e "intercambio" pueden llenarse con significados diversos (Pilerot, 2012). A nuestra opinión, el término “compartir información” engloba al más específico de “intercambiar información”, en este último caso la conducta puede ser consecuencia de una solicitud o demanda de información de otra persona (o grupo), o bien puede ser emitida como mecanismo para desarrollar un proceso de búsqueda de información (individual o colaborativa), tal y como se entiende en el modelo de Wilson (ver Figura 12).

Pero hay otra clase de conducta de compartir cuyo propósito no implica un intercambio informativo (de contenido o de fuentes y recursos) correspondiente, sino que responde más a aspectos de interacción con las personas que componen nuestras redes personales, lo cual no implica la necesidad de una respuesta de similar grado o contenido (salvo conocer solamente que tal información ha llegado al destinatario, por ejemplo). Aquí podríamos incluir, también aquella información a la que accedemos de manera accidental y que consideramos pueda poseer cierto valor o interés para otra persona (Erdelez y Rioux, 2000; Rioux, 2005), o que pueda provocar en ella una sensación o emoción determinada que sirva de refuerzo del vínculo social, como pueda ser el caso de la “conducta colaborativa no informativa” que describían Burnett y Buerkle (2004). En esta visión amplia del término “compartir”, consideramos el acto de “intercambio de información” como la conducta en la que se ofrece una información a consecuencia de un pedido, o que persigue una respuesta específica de contenido informativo ya sea de propósito (en el marco de una tarea de estudio o de trabajo), ya sea en el marco de las interacciones sociales de mantenimiento o ampliación de la red personal de un individuo (por ejemplo, una noticia sobre sí mismo, o un cotilleo). Esta clase de “intercambio” sería, pues, una modalidad de “compartir información” que englobaría, también, aquella información que se comparte (contenidos, imágenes, textos) sin requerir una respuesta específica (o de la misma especie) a tal difusión por parte de la(s) persona(s) destinataria(s). También tendría cabida, a su vez, aquella información o noticias que divulgamos mediante los muros de nuestros sitios de redes sociales; se trata de formas de compartir que no van destinadas a una persona o sujetos en concreto, sino a un vasto número potencial de destinatarios (en el caso de perfiles públicos) o al conjunto de miembros de nuestra red de contactos en nuestra plataforma

de redes sociales, independientemente del grado de interacción efectivo que mantengamos con cada uno de ellos.

El hecho es que no deberíamos dejar de lado la severa crítica de Pilerot (2012), cuando afirma que se debería hacer una distinción entre el concepto teórico de "intercambio de (o compartir) información" y las actividades que se conceptualizan a través de este concepto. La noción de "actividad de intercambio de información" se considera un término que proporciona una agrupación de conceptos que pertenecen a una categoría común que engloba todas las actividades posibles que implican dar y recibir información. Por lo tanto, se utiliza como un concepto paraguas muy amplio y abarcador. Y de los enfoques de los estudios sobre intercambio de información se puede variar entre el individuo participante y sus estructuras cognitivas (p.ej., Rioux, 2005) y una comunidad específica o colectiva de personas particulares con ciertos intereses comunes académicos o de trabajo (p.ej., Talja, 2002).

Uno de los ejemplos de interpretación de una manera particular el concepto de "compartir información" lo vemos en Rafaeli y Raban (2005) quienes definen "*information sharing*" esencialmente como "intercambio de información", a saber: es el acto de proporcionar una respuesta útil a una solicitud de información, tal y como la describen en su propuesta de entenderla como un continuo que concomitantemente refleja influencias conductuales, sociales, económicas, legales y tecnológicas. En su estudio sobre las tecnologías para compartir (intercambiar) información, identifican una serie de factores que promueven u obstaculizan el intercambio de información en línea. Algunos de ellos han recibido atención en la literatura revisada por estos autores, mientras que otros son especulativos y requieren más investigación:

- Percepción de la propiedad de la información
- Beneficios personales: autoestima / respeto / estima
- Conocimiento previo y similitud con otros
- Transformación pro-social
- Facilitación social
- Reciprocidad

Por otra parte las distintas clases de información y los diferentes espacios en donde se desenvuelven las situaciones de acceso a la información presentan características sustancialmente distintas que acentúan las dificultades para argumentar similitudes en los elementos y procesos que se investigan habitualmente. Por ejemplo, Elswiler, Wilson y Lung, (2011) encontraron que los comportamientos informacionales que se llevaron a cabo en entornos de ocio casual no encajan con los modelos existentes de análisis del comportamiento de la información en la literatura especializada. En su investigación y a raíz del proceso de generación de su modelo

teórico llegan a tres conclusiones clave acerca de las diferencias entre los escenarios de trabajo y los de ocio casual (Elsweiler et al., 2011, p. 237):

- **Diferentes motivaciones:** En los escenarios basados en el contexto de trabajo, el comportamiento expuesto suele estar motivado por una tarea de trabajo o actividad relacionada con el trabajo, tiende a presentar una necesidad de información obvia relacionada con la brecha específica en el conocimiento y que requiere adquirir información sobre un tema específico para resolver la necesidad. En las situaciones de ocio ocasional, a menudo no hay tarea o actividad inmediata, las necesidades de información pueden estar mal definidas o incluso ausentes y el usuario regularmente no tiene ninguna brecha de conocimiento específico para ser abordada. En lugar de una tarea motivadora, las conductas de ocio ocasional pueden tener una amplia gama de factores de motivación, incluyendo el deseo de cambiar el estado de ánimo o estado físico, matar el tiempo, un mayor conocimiento en general, a menudo sin necesidad de un tema específico, O bien para interactuar socialmente.

- **Enfoque diferente:** En los escenarios basados en el trabajo, el enfoque del comportamiento tiende a estar en el contenido de la información, y donde el método utilizado para conseguirlo puede ser de importancia secundaria. En cambio, en las situaciones de ocio casual descubrieron muchas situaciones donde el foco estaba en la experiencia alcanzada con esto que se describe en términos de compromiso, satisfacción y disfrute. La información localizada o encontrada juega un papel en la determinación de la experiencia -actuando como estímulos para facilitar las respuestas emocionales o físicas en el usuario-. Sin embargo, es la respuesta o la experiencia lo que es importante, incluso ser más importante que la información o el contenido recuperado. Encontraron varios ejemplos donde no se halló una información que anotar, pero la necesidad del usuario fue satisfecha.

- **Diferentes tipos de importancia:** En los escenarios basados en el trabajo, el no resolver una necesidad puede tener consecuencias directas y a veces graves. Esto mismo no se puede decir de muchos de los escenarios de ocio casual registrados en su estudio. Por ejemplo, es poco probable que el fracaso en la búsqueda de un programa de televisión en particular o la posibilidad de alejarse del tiempo tenga algún impacto a largo plazo en la vida de un individuo. Sus datos proporcionan evidencia de la importancia de las necesidades reportadas por los sujetos. Muchas de las necesidades relacionadas con el bienestar, la calidad de vida, y tal vez incluso la salud, a menudo están motivados por el deseo de cambiar el estado de ánimo o de estado, para calmar, relajarse y como un medio para escapar de las tareas monótonas.

En este escenario del “ocio casual” Tinto y Ruthven (2016) realizan una notable investigación en torno a la conducta de compartir “información feliz o alegre” (*happy information*), a saber, la información cuyo contenido crea una sensación de felicidad en el interior del individuo compartiendo la información. Consideran que la “información feliz” (no orientada a la tarea) es más probable que se halle con más frecuencia en un ambiente informal de ocio, donde los individuos se involucran rutinariamente con información sin un propósito explícito. Emplearon para su estudio la aplicación de entrevistas semi-estructuradas en las que se basaban principalmente en el recuerdo de su comportamiento al compartir información de esta clase, permitiéndoles acceder a los sitios que habitualmente utilizaban para compartirla. Las preferencias individuales, el grado de excitación con respecto a la información feliz y la medida en que los participantes prefirieron dirigir la información sólo a aquellos con quienes se percibe interés, influyeron en la probabilidad de que los participantes en su estudio comunicaran a personas en particular al experimentar una "necesidad general de compartir". A continuación se puede ver las motivaciones generales que encontraron para compartir información feliz, ordenadas de mayor a menor frecuencia:

- Interés general percibido o apreciación del receptor
- Sentir una "necesidad de compartir"
- Intereses o experiencia compartida
- Contenido percibido para mantener conexión con el destinatario
- El intercambio se produce naturalmente en una conversación
- Intercambiar información en especie / hábito de compartir con el receptor sobre un tema o asunto.
- Hacer feliz a la gente o darles esperanza
- Relevancia respecto a una discusión o tema actual o anterior
- Quien comparte busca la validación del propio disfrute en la información
- Sentido de humor compartido
- Deseo de descubrir los intereses u opiniones de los destinatarios con respecto a la información
- Deseo de generar un mayor interés o sensibilización sobre el contenido de la información
- Para crear una sensación de interacción al experimentar la información por sí mismo
- Influenciado o alentado por otras personas a publicar información en línea
- Para provocar a alguien que se sabe que no podrá disfrutar de la información (por ejemplo, resultados deportivos)

Tinto y Ruthven (2016) encontraron también que los participantes respondieron que las personas con quienes compartían información la mayoría de las veces eran amigos locales que veían con más frecuencia, es decir, la categoría de amigos cercanos (geográficos). Sus resultados revelan un fuerte vínculo entre la cercanía de las

relaciones y la frecuencia de compartir “información feliz”. Algunos de sus encuestados manifestaron que el contacto frecuente (y no la fuerza de la relación) funcionaba como estímulo a un mayor intercambio de información. Destacando que la mayor parte de la conducta de compartir información aquí analizada no era significativa en el sentido de transmitir información significativa. Más bien, el acto de compartir era más importante que el contenido de lo que se compartía.

No obstante, a pesar de estas enormes diferencias entre los enfoques utilizados para analizar la búsqueda de información con un propósito y el uso de la información encontrada localizada en un escenario de ocio casual, emerge un esfuerzo por algunos investigadores en el sentido de articular en lo posible el acceso a la información casual, accidental o en contextos distintos al de estudio o de trabajo, en el marco de los modelos analíticos disponibles para comprender el comportamiento informacional humano. En esta línea nos encontramos con un estudio de Sanda Erdelez y colaboradores (Erdelez, Basic, y Levitov, 2011) en el que analizaron cinco modelos de alfabetización informacional y encontraron que ninguno de los modelos analizados incluía una referencia explícita a la “información encontrada” (que hemos descrito en el capítulo anterior) u otros tipos de descubrimiento oportunista de información; aunque, todos ellos tienen componentes que pueden acomodar este tipo de comportamiento informacional. A partir de su observación, describen que dentro de cada uno de los cinco modelos analizados hay etapas en las que los sucesos naturales de acceso o de uso de la información que se encuentra son posibles y podrían articularse para su aplicación con los estudiantes.

Paralelamente a estas vicisitudes que se dan en torno a los análisis y las definiciones de esta clase diversa de comportamientos informacionales –según sus contextos, sus agencias, sus motivaciones y sus contenidos-, la realidad es que compartir información se convierte en una manera de gestionar la información, de articular un marco de relaciones con otras personas, donde la creación o el mantenimiento de las relaciones sociales aparece como la principal motivación para compartir información a través de los dispositivos móviles (Goh, Ang, Chua y Lee, 2009) y, además, apoya el procesamiento y la comprensión del contenido. Esto sucede también en aquellos casos en los que al compartir una noticia o un artículo informativo se puede replantear o contextualizar su contenido en función de los enfoques personales de quien comparte.

Desde el famoso diario *The New York Times* (2011) se investigó por qué los lectores comparten contenido en línea, con el fin de detectar sugerencias para influenciar en los consumidores de sus contenidos para que los compartan. Llevaron a cabo una serie de entrevistas etnográficas, una investigación del comportamiento del usuario y una encuesta de más de 2.500 participantes activos de contenido en línea para descubrir su motivación e intenciones. En su informe se afirma que compartir información digna de mención es un aspecto innato de la condición humana. La clave

en su estudio radicaba en detectar la información relevante que se comparte con amigos, familiares y personas que conocemos, quienes podrían estar interesados particularmente en esa información.

En este estudio, se muestran cinco objetivos principales para compartir contenido en la Web:

- Para deleitar a otros con contenido valioso y entretenido; el 94% de los encuestados dijeron que seleccionan cuidadosamente la información que se va a compartir y piensa si ésta va a ser vista y realmente útil a los demás. El 49% de los participantes dijeron que compartían información acerca de los productos para hacer cambiar la opinión o bien para alentar a la acción de aquellos que recibirían los mensajes.
- Para identificarnos y presentarnos a otros; un 68% de los usuarios comparten información porque quieren mostrar a otras personas lo que les gusta. Compartir contenido en línea ofrece una oportunidad para auto-identificarse con los temas y asuntos y se utiliza para construir una reputación e influir en cómo se nos percibe en línea.
- Para fomentar las relaciones; el 78% comparten contenido en línea para mantener una relación con personas con las que no tendrían contacto de otra forma. Queremos mantener nuestras relaciones con las personas que nos importan. Pero, además, la gente comparte para (re) conectarse con otros sobre intereses comunes, constituyendo una actividad para mantener lazos débiles en una red social.
- Para la auto-realización; el 69% de las personas dijeron que al compartir información en línea se sienten más involucrados con el mundo. Y, al recibir comentarios sobre el contenido compartido y contribuir a una discusión, hace que la gente se sienta comprometida, valiosa y más involucrada en el mundo o con los demás.
- Para difundir nuestras opiniones sobre temas, productos y marcas; el 84% comparte información para ayudar y defender una causa. Lo cual significa que las herramientas para compartir contenido en línea permiten a la gente hablar sobre temas y productos y capacitar a los usuarios para que contribuyan al debate público.

El estudio también identificó una tipología muy particular (con una terminología muy al uso de las empresas de mercadotecnia, y poco rigurosa desde el punto de vista de la psicología) de seis clases de personas participantes en línea, basados en sus motivaciones emocionales, la clase de presentación deseada de sí mismo, el papel que cumple el compartir en su vida y el valor de ser el primero en compartir.

Los 6 perfiles de personas que comparten descritos en esta particular tipología son:

- **Altruistas:** En su mayoría mujeres, personas vinculadas a causas. Los altruistas comparten contenido partiendo del deseo de ayudar y aspiran a ser vistos como una fuente confiable de información.
- **Profesionales (*Careerists*):** Centrados en la información relacionada con el trabajo. Se trata de profesionales en cuya carrera buscan ganar reputación con el fin de aportar valor a sus redes de contactos. Prefieren contenido que sea más serio, de calidad y profesional.
- **Hipsters:** Los hipsters (un término algo complejo, que posee diversas interpretaciones, por ejemplo: “rebeldes creativos”) son usuarios más jóvenes y profesionales que siempre han vivido en la era de la información. Comparten contenido para construir su identidad online.
- **Boomerangs:** Los boomerangs buscan compartir información para obtener una respuesta; básicamente buscan la valoración social o bien despertar controversia a través de Facebook y Twitter. Buscan ser vistos como personas provocativas, inteligentes e informadas.
- **Conectores:** Los conectores toman el acto de compartir como un medio para permanecer en contacto con otros y para hacer planes. Son más reflexivos en sus patrones de conducta para compartir. Están relacionados con los *careerists*.
- **Selectivos:** Los selectivos son más reflexivos en lo que comparten y con quién lo hacen. Lo personalizan y esperan respuestas a su contenido. Una de sus herramientas preferidas es el email. Están relacionados con los altruistas.

Esta clase de investigaciones responden, en parte, a la imperiosa necesidad que tienen las empresas de conocer con detalle los nuevos tipos de comportamiento informacional que realizan las personas en la era de la información y, muy especialmente, entre los jóvenes, quienes son los principales protagonistas del acceso y

difusión de la información en la web y a través de los medios sociales, tal y como pudimos comprobar (Navarro, 2010) con la investigación realizada por Christopher Sopher en la University of North Carolina, analizando los estudios que se practicaron en los Estados Unidos de América sobre los denominados “*millennials*”, a partir de los cuales propuso una serie de medidas o estrategias que deberían adoptar las empresas de medios de comunicación para atraer a las audiencias jóvenes y lograr un impacto, la rentabilidad y excelencia periodística al hacerlo. Entre las medidas mencionadas se destacaba: mejorar las funciones para compartir y ampliar el contenido informativo.

En el año 2014 comentábamos (Navarro, 2014c) una interesante infografía elaborada por la empresa Go-Gulf en julio de dicho año, donde nos mostraba de manera sintética informaciones relevantes sobre lo que la gente comparte en los sitios de redes sociales en las cuales, según parece, todo el mundo estamos compartiendo nuestras vidas. Entre sus contenidos incorporaban resultados de estudios realizados a nivel mundial desde 2011 hasta informes de 2013. En esta infografía se destacaba lo siguiente:

Lo que le gusta compartir a la gente en las redes sociales en general es:

- Fotos 43%
- Opiniones 26%
- Actualización de estado sobre qué y cómo lo están haciendo 26%
- Enlaces a los artículos 26%
- Las recomendaciones personales de cosas que les gusta 25%
- Noticias 22%
- Enlaces a otros sitios web 21%
- Enlaces a posts (blogs) de otras personas 21%
- Actualización de estado de lo que están sintiendo 19%
- Los clips de vídeo 17%
- Los planes para las futuras actividades, viajes 9%

Compartir fotos, según este mismo informe, era la actividad más popular tanto en Facebook como en Google+. En Twitter, publicar actualizaciones sobre la actividad diaria parece ser una conducta muy popular entre la mayoría de la gente. Si dibujásemos un mapa de los artículos más comunes en toda la web vinculados hacia una emoción, las emociones más comunes serían las siguientes:

- Asombro, admiración 25%
- Risas 17%
- Diversión 15%
- Alegría 14%
- Ira 6%

- Empatía 6%
- Sorpresa 2%
- Tristeza 1%

En este sentido, los 10 eventos en directo que la gente compartió con mayor frecuencia en Facebook a nivel mundial en el año 2013 fueron:

- He añadido una relación, nos comprometimos o nos hemos casado.
- He viajado
- Me he trasladado
- He terminado una relación
- Reunirse por primera vez con un amigo
- He añadido un miembro de la familia, esperando un bebé o tener un bebé
- Tengo una mascota
- He perdido a un ser querido
- Tengo un piercing
- Dejar de hacer un hábito

En cuanto a los datos demográficos a nivel mundial de los usuarios activos que comparten información en redes sociales (datos correspondientes al año 2013), destacaban, como más activos, quienes están comprendidos entre 25 y 34 años de edad. En la Tabla 3 se observa su distribución porcentual conforme a la edad:

Tabla 3. Porcentaje de usuarios activos en redes sociales según edad, 2013. Fuente: Go-Gulf: <https://www.go-gulf-ae/>

Edad	Facebook	Twitter	Google+
16-24	25%	28%	28%
25-34	31%	34%	33%
35-44	23%	23%	22%
45-54	13%	10%	11%
55-64	8%	5%	5%

No obstante, estos informes y estudios a nivel mundial reflejan el estado de las cosas en un momento dado, por lo que debemos continuar atentos a las evoluciones que adopte entre la gente este importante comportamiento social de “compartir” en las plataformas de redes sociales, pues tanto los avances tecnológicos en los dispositivos de

comunicación, como los hábitos de relaciones sociales pueden alterar sustancialmente las tendencias observadas hasta entonces.

Cuando hablamos de compartir información deberíamos, también, tener en cuenta su estrecha vinculación con la acción de intercambiar conocimiento. Sin duda el intercambio de conocimiento implica un plus de carga cognitiva, de compromiso y de interacción determinada por un contexto organizacional, pero constituye a la vez un escenario para identificar el papel de interacción personal que provoca su ejercicio, de la misma manera que podemos observar en conductas más simples de compartir información sencilla. La experta en gestión del conocimiento Nancy Dixon, revelaba en su blog (2009) las ideas que planteaba uno de los estudios más interesantes en el intercambio de conocimiento y que fue realizado por Constant, Kiesler y Sproull (1994). Uno de sus descubrimientos fue que los empleados de una empresa diferenciaban dos tipos de intercambio de conocimientos. Un tipo de personas estaba compartiendo información sobre productos, y un segundo tipo, compartía el conocimiento que los empleados habían aprendido de su propia experiencia. Este segundo tipo de conocimiento, que ellos consideraban como parte de su identidad, constituía una gran parte de lo que les permitía ser buenos profesionales. Cuando compartían el segundo tipo de conocimiento, el experiencial, obtenían un beneficio personal de hacerlo. El beneficio personal era el respeto y el reconocimiento de sus pares, y es una muestra más de cohesión grupal. El argumento de por qué la gente comparte su conocimiento, reside en las relaciones sociales. Y estas relaciones pueden ser construidas a través de conversaciones informales, la lectura de lo que otro ha escrito, trabajando juntos en un equipo, o ver y compartir los comentarios en una comunidad on-line.

Dixon decía:

“Debido a que nuestro conocimiento está tan estrechamente ligado a nuestra identidad, es muy importante para cada uno de nosotros que nuestros pares nos vean como conocedores y hábiles. Una de las maneras principales que demostrárselo a nuestros compañeros es compartir nuestro conocimiento con ellos. Pero compartir el conocimiento es arriesgado, la otra persona puede hacer un comentario cortante al respecto o indicar que no vale la pena escucharlo. Y compartir el conocimiento requiere mucho tiempo, porque responder realmente a la pregunta o al problema de otro toma tiempo para entender el tema y explicarlo con suficiente profundidad. Por lo tanto, nosotros situamos debidamente las condiciones alrededor de compartir a fondo nuestro conocimiento. Las relaciones que construimos con otros proporcionan un nivel necesario de confianza en el cual nuestro conocimiento pueda ser tratado con respeto. Compartir conocimientos y relacionarse están emparejados.” (Dixon, 2009, párrafo. 14).

Por otro lado, Rioux (2005) encontró que hay una conciencia relativamente alta de los estados cognitivos de los individuos que experimentan mentalmente almacenan y recuerdan lo que creen que son las necesidades de información de los demás, lo que sugiere que la motivación para compartir a menudo comienza en un nivel subconsciente. En su investigación, Rioux (2005) definió un marco explicativo para la adquisición y el compartir información (conocido por sus siglas en inglés: *IA & S*), identificando un comportamiento de información de carácter altamente social y agradable en el cual las personas almacenan y recuerdan las necesidades de información de otros, asocian la información adquirida con un individuo y comparten esta información en un momento dado. Su modelo de adquisición y el compartir información (*IA & S*) resultante reveló una combinación de comportamiento de información y procesos en los que Rioux (2005) afirmó que un individuo:

- Almacena cognitivamente las representaciones de las necesidades de información de otras personas;
- Recuerda esas necesidades cuando adquiere (en varios contextos) información de un tipo o calidad particular;
- Hace asociaciones entre la información que ha adquirido y alguien sabe quién percibe que necesita o quiere esta información;
- Comparte esta información de alguna manera.

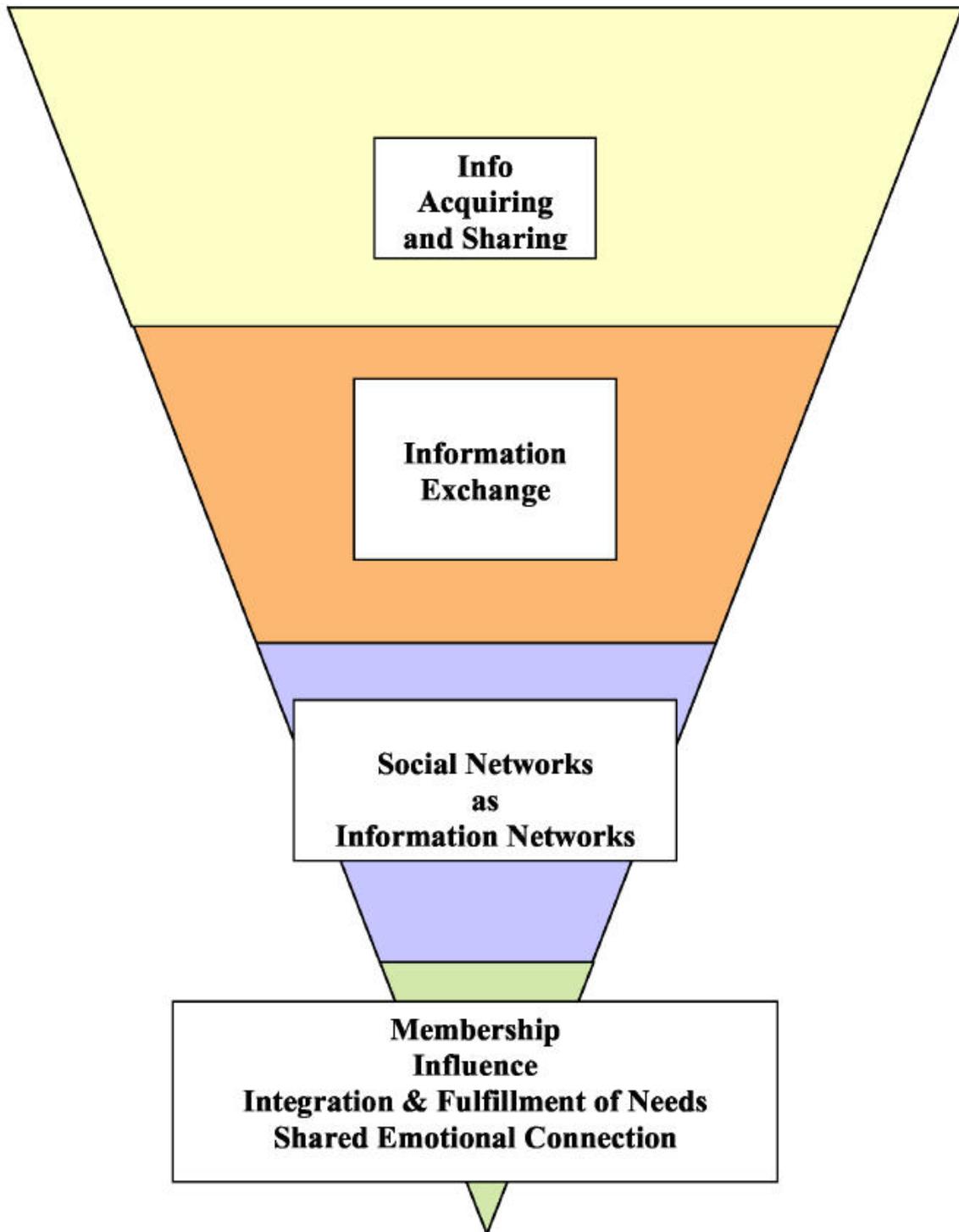
Según Rioux (2004), las necesidades cognitivas, afectivas, motivacionales y procedimentales llevan a la gente a adquirir y compartir información, cuyo impulso depende de una combinación de "factores personales/internos" y "factores externos/ambientales", identificando cuatro temas específicos que suceden en este proceso:

- Tema 1: Los encuestados perciben una conciencia relativamente baja de los estados cognitivos que experimentan durante el proceso de compartir la información adquirida.
- Tema 2: Se evidencia un estado de evaluación cognitiva rápida.
- Tema 3: Los encuestados experimentan una mezcla variada de estados afectivos positivos durante el proceso de compartir la información adquirida.
- Tema 4: Los encuestados ocasionalmente experimentan estados afectivos negativos durante el proceso de compartir la información adquirida.

Y en lo referente a los procesos específicos de adquisición de información asociados con la adquisición y el compartir información en entornos basados en Internet, Rioux (2004; 2005) encuentra que la mayor parte de esta información está motivada principalmente por necesidades e intereses personales.

Hersberger, Rioux y Cruitt (2005) exploraron la conducta de compartir información en entornos en línea como elemento básico para la construcción comunitaria en el contexto del marco de la información que se adquiere y se comparte (IA & S) de Rioux. En su encuadre analítico, la comunidad se define por cuatro elementos básicos: la pertenencia, la influencia, la integración y el cumplimiento de las necesidades, y la conexión emocional compartida, todos los cuales están conectados dinámicamente. Estos autores, a diferencia de otros, sí establecen una clara distinción entre compartir información (*information sharing*) y el intercambio de información (*information exchange*). Hersberger, Rioux y Cruitt (2005) colocan el intercambio de información (*information exchange*) como un nivel específico de la pirámide del edificio explicativo para las comunidades en línea, un punto en el cual, para el mundo virtual, predomina el contenido de la información textual (o de símbolos) como forma comunicación dado que otras señales comunicativas, como señales de lenguaje no-verbal, no están disponibles para ayudar en la interpretación de la conversación (no obstante, los desarrollos tecnológicos acontecidos en los últimos años, permiten incorporar en los procesos de intercambio de información, imágenes y productos audiovisuales en mayor medida que lo que se disponía en el año 2005, cuando se realizó esta investigación). Más amplio que el intercambio de información en su modelo se encuentra "compartir información", y es en este punto de esta visión holística de la construcción de la comunidad virtual que han afirmado que los comportamientos IA & S (adquirir y compartir información) facilitan el desarrollo de relaciones en las comunidades virtuales (ver Figura 14).

Figura 14. Esquema analítico para estudiar comunidades virtuales.
Fuente: Hersberger, Rioux y Cruitt (2005)



En este ámbito del papel de compartir información como elemento fundamental para desarrollar comunidades virtuales, pensamos que en general todos estamos ya inmersos en ciertos marcos de comunidades virtuales, independientemente del grado de formalidad que estas adopten en nuestras vidas, y por ello es importante destacar que Talja (2002) se refirió a la conducta de compartir información como un acto holístico que debe entenderse examinando a la comunidad, sobre todo en su concepción del “compartir social”. Otros investigadores (Chung, Nam y Koo, 2015) han utilizado la teoría de Capital Social y la teoría del Apego basado en la identidad y en el vínculo, para explicar cómo los miembros de un sitio de redes sociales comparten su información en línea, reconociendo que la extensión de la red (el número de miembros), la interacción social, el disfrute de la ayuda y la expresión de la imagen de uno mismo, constituyen los principales factores que afectan en el intercambio de información en los grupos que se configuran en estos sitios de redes sociales. Así mismo, cuanto más exclusiva es la configuración de un grupo y cuanto más se comparte y se ofrece información, mayor es el sentimiento de pertenencia de sus miembros. Estos enfoques se relacionan en parte con lo trabajado por otros investigadores como Haythornthwaite y Wellman (Haythornthwaite y Wellman, 1998; Haythornthwaite, 1996; Wellman, 1996), quienes han abogado por examinar las redes, en oposición a las acciones individuales, para entender cómo responden las personas de acuerdo con las normas sociales y las estructuras de redes sociales inherentes a una comunidad, bajo cuya perspectiva encontraron que el intercambio de información se ve afectado por la fuerza de las relaciones dentro de los grupos (Haythornthwaite, 1996).

Desde otro punto de vista muy distinto, creemos que los análisis y el modelo que utiliza Rioux (2004; 2005) presentan una estrecha relación con lo investigado por el neurólogo Lieberman (2012). Este investigador opina que la "viralidad" de las ideas es impulsada por gente que le gusta transmitir información específica, porque creemos que los demás podrían disfrutar o apreciar su contenido, y donde el rumor es extraordinariamente importante, porque como seres sociales humanos anhelamos la comunicación con otros. En su investigación encontró una fuerte actividad en el sistema de mentalización del cerebro, una red de regiones cerebrales centrales para el pensamiento acerca de las metas de otras personas, sentimientos e intereses.

En general, se supone que cuando estamos expuestos a nueva información, la estamos evaluando en términos de si ésta es suficientemente útil para nosotros como para hacernos consumir mucha atención y tratar de recordarla. Sin embargo, lo que descubre sugiere que traemos nuestras inquietudes sociales con nosotros cuando cogemos una nueva información. Parece que estamos probando si la información sería de utilidad para las personas significativas en nuestras vidas, y no sólo si se trata de algo con un valor directamente personal.

Y, a partir de su descubrimiento, Lieberman (2012) observó que la mentalización de esta forma de compartir es similar a lo que hace un DJ (un pinchadiscos) cuando escucha música: él no sólo piensa en aquella música que quiere estar escuchando, piensa también en cómo los diferentes grupos de personas responderían a las canciones que está considerando, incorporando los intereses de los demás en su mente, no sólo sus propios intereses o gustos. La viralidad de una información sucede porque actuamos como "*DJs de la información*": tomamos la información y la usamos y disfrutamos de ella, pero al mismo tiempo también pensamos en quién más les puede gustar también y esto nos provoca satisfacción. Con nuestras redes sociales y otras tecnologías este efecto se intensifica, un ejemplo de ello lo muestran Goh et al. (2009) quienes encontraron que las emociones tienen un fuerte impacto en el comportamiento de compartir información, con la presencia de mayores emociones positivas que alientan niveles más altos de compartir que emociones negativas, otro ejemplo lo observamos al constatar que cuanto más información comparten los jóvenes, más satisfechos se sienten con Facebook (Special y Li-Barber, 2012).

Por su parte, Fulton (2009) investigó la relación entre la conducta de compartir información y el comportamiento de información recíproca en grupos de aficionados a la genealogía, destacando el papel del altruismo recíproco, lo que se refiere a compartir información con la expectativa de que la información difundida se comparta, a cambio, hacia otras personas por aquéllos que la reciben. De esta forma, el intercambio de información entre los participantes no sólo es una actividad social y agradable, sino también una actividad seria en la que se enfatiza el intercambio real de contenido de información, así como la calidad de la información compartida. Los miembros de la comunidad pueden ser categorizados por los otros miembros de acuerdo a la utilidad percibida y la utilidad de la información que comparten y son seleccionados para otras interacciones basadas en esa categorización. También encontramos en la investigación de Goh et al. (2009) que las expectativas de reciprocidad confieren una fuerte influencia de cara a compartir información, con muchos de los participantes en su estudio que expresaban tener conciencia de los efectos emocionales de recibir o no recibir una respuesta a la información compartida en línea.

Esto nos lleva también a reflexionar y tener en cuenta a algunas de las conclusiones de diversos estudios revisados por Khoo (2014) en los que encontraron que buscar información en la Web y pedir opinión o consultar en la red social a la que pertenece un individuo constituye un comportamiento complementario y relevante cuando se necesita información para tomar decisiones importantes. La búsqueda se utiliza para identificar una información detallada y el rango de opciones respecto a su contenido. Luego se consulta la red social para evaluar las fuentes de información, e interpretar y confirmar la información localizada. Una conducta que se encuadra en lo que entendemos como intercambio de información.

Un gran experto como Wilson (2010), al revisar y analizar las publicaciones de estudios sobre la conducta de "compartir información" -aunque se centra principalmente en la revisión de estudios de contextos organizativos-, destaca principalmente cuatro conceptos clave que emergen de la revisión efectuada los cuales son "la confianza, el riesgo y el beneficio y la proximidad organizacional". Analiza mediante diversas matrices los escenarios posibles que aparecen a la hora de compartir información y va estableciendo las conductas viables de compartir en función de la relación de mayor o menor potencialidad (o presencia) de cada uno de dichos conceptos.

Llega, finalmente, a configurar una tabla en la que considera esas tres variables esenciales y sus grados particulares de presencia en una situación dada o en escenarios concretos, de forma que explique la viabilidad o no de la conducta de compartir información y sus características de una forma sintética (ver Tabla 4).

Tabla 4: Propuestas para compartir información con tres variables.
Fuente: Wilson 2010 (traducción propia).

Propuesta	Confianza	Riesgo/Recompensa	Proximidad	Compartir
A	Alta	Positivo	Cerca	Fácil
B	Alta	Positivo	Lejos	Fácilmente negociable
C	Alta	Negativo	Cerca	Negociable
D	Alta	Negativo	Lejos	Difícil
E	Baja	Positivo	Cerca	Fácilmente negociable
F	Baja	Positivo	Lejos	Negociable
G	Baja	Negativo	Cerca	Negociable
H	Baja	Negativo	Lejos	Difícil

A partir de esta descripción, Wilson (2010) muestra: cuatro modos potenciales de compartir: "Fácil", la compartición de información relativamente no problemática ocurrirá sólo en el caso de la propuesta A; La difusión será fácilmente negociable en las proposiciones B y E, ya que en B el alto grado de confianza y el balance positivo de riesgo/recompensa superan la lejanía de los socios (o amigos, si lo trasladásemos a un entorno distinto al de una organización) y en E, la confianza baja se equilibra con los resultados positivos de riesgo/recompensa y la cercanía de los socios. La compartición será "negociable", pero con más dificultad, en los casos C, F y G, ya que el resultado negativo de riesgo/recompensa de C no será totalmente superado por la alta confianza y proximidad de los socios, mientras que en F y G, hay demasiadas condiciones negativas para la negociación. En el caso de D y H, compartir será difícil, si no imposible.

En el contexto de esta investigación que presentamos, pensamos que los participantes en la prueba no deberían tener ninguna dificultad para actuar en una conducta de compartir información de manera rápida y fácil. Creemos que, por el contenido temático que se les sugiere, por el contexto ambiental donde se realizan las pruebas, por las características propias de su etapa vital como adolescentes, por la notable familiaridad en el uso de los dispositivos móviles, y por la tendencia generalizada a contactar masivamente mediante las TIC y las plataformas de redes sociales con personas que se encuentran en un ámbito de *proximidad local* como son los amigos, compañeros de escuela, de trabajo, o familiares, tal y como expresa el Director del Center for Civic Media del MIT, Ethan Zuckerman (Betriu, 2014).

A esto se añade que las posibilidades de compartir información han crecido de manera espectacular gracias a los sitios de redes sociales como Twitter y Facebook (y posteriormente Instagram y mensajería como WhatsApp y Telegram, entre otros) que han ido incorporando progresivamente en la arquitectura de participación de sus sistemas (O'Reilly, 2004) procedimientos facilitadores a los usuarios para dicha tarea. Tim O'Reilly (2004; 2005) utiliza el concepto de arquitectura de la participación para expresar la idea de que, según la forma en que un servicio web o una aplicación estén

diseñados, éstos pueden mejorar facilitando la participación de los usuarios aprovechando las interacciones y los contenidos generados mediante la colaboración de y entre los mismos usuarios, lo cual redundará en su mejora. En el ámbito del software que sustenta la Web 2.0, las interacciones de los usuarios tienen efectos colaterales, perfeccionándolo en la medida que más personas lo utilizan.

Uno de los mecanismos que más han acelerado estas funcionalidades pudimos observarlos en 2013 (Navarro, 2013a). Facebook incorporó en 2012 la misma función de mencionar a otra persona en sus sistema de red social, escribiendo previamente al nombre o “nick” del sujeto el signo “@” (arroba), un procedimiento que inicialmente fue ideado mucho tiempo antes por Twitter. Pero a principios del año 2013 Facebook suprimió la necesidad de colocar la @ previa al nombre de la persona en cuestión, facilitando una forma más simple de mencionar a otros usuarios de esta red. A saber, mientras escribimos un término o palabra en la zona de comentarios o de mensajería interna de Facebook se van desplegando los nombres de los contactos que tengamos agregados cuyos nombres coincidan con esas palabras escritas, posibilitando mencionarlos de manera rápida y casi instantánea en un comentario o noticia.

Esta práctica se ha ido ampliando en la medida que la adaptación y usabilidad de las redes sociales han invadido notablemente el manejo habitual de los teléfonos móviles (smartphones). Esta opción conocida y utilizada progresivamente por la práctica totalidad de usuarios de las TIC, cobró un protagonismo especial en 2013 en la página en Facebook (<https://www.facebook.com/informajoven>) del Centro Informajoven de Murcia, observando en ella que las menciones efectuadas por seguidores de la página, con los nombres de otros contactos suyos entre los comentarios de noticias de ofertas de empleo, de cursos de formación o de actividades de tiempo libre, etc., constituían una fórmula sencilla y rápida de compartir información de interés entre los jóvenes. Dándose un aumento espectacular en comparación, por ejemplo, con lo que sucedía el año anterior. Esta clase de conducta (aparentemente simple, en su acto en sí) se observaba también en otras páginas de Facebook con un alto número de seguidores. En este contexto lo que nos sugiere esta conducta de *mención para compartir* es que confiere una intencionalidad de los sujetos al identificar el contenido de una noticia concreta como algo de utilidad o beneficio posible para alguien de entre sus contactos. La velocidad y sencillez que nos facilita la escritura de un nombre en el espacio de comentarios a través de un teléfono móvil (además de en un ordenador personal o PC), y la seguridad de que su “notificación” correspondiente aparecerá instantáneamente en el dispositivo de la persona mencionada, nos garantiza la eficacia y rapidez comunicativa.

Almehmadi, Hepworth y Maynard (2014) realizaron una interesante investigación cualitativa con datos recogidos a través de entrevistas semi-estructuradas, mediante la técnica de incidentes críticos, y registros diarios de las personas encuestadas, sobre las formas y procedimientos de compartir información. El análisis de

los datos llevó a la identificación de cuatro tipos principales de compartir información, que se describen a continuación:

- **Proporcionar información:** Proporcionar información identifica la conducta de compartir información como un proceso unidireccional y se dividió en responder a una solicitud y en provisión de información de manera proactiva. Responder a una solicitud consistía bien en responder a una pregunta y o bien dar consejo o emitir un comentario. Proporcionar información de manera proactiva, sin ser preguntado: Este comportamiento se dividía en compartir uno-a-uno y en uno-a-muchos. El suministro proactivo de información uno a uno representaba situaciones en las que la información era compartida entre dos personas y donde los participantes daban información a otra persona que no había solicitado dicha información.
- **El intercambio de información:** Este término se utilizó para describir el intercambio de información que era interactivo o un proceso de dos vías y se dividió posteriormente en intercambio de información en entornos físicos e intercambio de información en entornos en línea.
- **Retención de información:** Identificaron la retención de información como la decisión de mantenerla para a sí mismo. Esto se mencionó en relación con la información académica, particularmente como resultado de apreciar un sentido de competencia entre los académicos, lo que les llevó a la decisión de no compartir información con otros. Además de este aspecto de competitividad, descubrieron estos otros argumentos para no compartir: evitar molestar a otros, respetar los sentimientos de los demás y considerar que la información no sería de interés para otros.

En cuanto a las motivaciones explícitas para compartir información, Almeahadi, et al. (2014) señalaron: anticiparse a su relevancia para los demás, obtener el interés de otros, o simplemente, informar a los demás sobre algo que se ha considerado como útil. Y respecto a las motivaciones implícitas para compartir información, señalan: el ahorro de tiempo y esfuerzo a los demás, la sensibilización, compartir intereses comunes y compartir su propia historia o experiencia.

La importancia que progresivamente adopta la naturaleza y las características del acto de compartir información entre las personas provoca, indudablemente cambios y efectos en toda nuestra conducta social. Y el valor de esta conducta es conocido y explotado sobradamente por las empresas de medios sociales (Social Media) en Internet. Su impacto es tal que, además, en este contexto de avances de los nuevos desarrollos tecnológicos de la Sociedad de la Información y de nuevas aplicaciones sociales que facilitan extraordinariamente la comunicación y la cooperación, donde se potencia la interacción entre los humanos, emergen incluso nuevas propuestas filosóficas (o, más

exactamente, líneas de pensamiento) que se basan en la capacidad de construcción colaborativa del valor que resulta de compartir contenido e ideas entre la gente, como es el caso del “*Sharismo*”. Tal y como defiende Isaac Mao en su obra “*Sharismo: Una revolución de la mente*” (Mao, 2008), el acto de compartir algo en el seno de una comunidad produce un valor apropiado para cada uno de sus participantes: “cuanto más compartes, más recibes”. Propone una reorientación de los valores personales. Conforme el conocimiento se produce a través del crowdsourcing, o bien se facilita su difusión y compartición mediante licencias del tipo *Creative Commons*, o por procedimientos de similares características, este nuevo tipo de propiedad compartida conduce a la producción de bienes y servicios donde el valor se distribuye a través de las contribuciones y cooperación de todos los involucrados.

Esta filosofía que, según expresaba Dolors Reig (Reig, 2008), hereda ideas del Conectivismo en aprendizaje (Downes), de la Intercreatividad (Berners-Lee), la Inteligencia colectiva (Lévy), las Multitudes Inteligentes (Rheingold, 1993), la Sabiduría de las Multitudes (Surowiecki) o la Arquitectura de la Participación (O’Reilly). Nos plantea que existe una red neuronal con la finalidad de compartir actividades e información, que inspira ideas y decisiones sobre las redes de colaboración humanas. Y, probablemente, que el *sharismo* está codificado en el genoma humano; así, nuestro cerebro fomenta la idea de compartir por su propia naturaleza. Allí donde exista una intención de crear, será más fácil generar ideas más creativas si se tiene en cuenta de forma rigurosa el proceso de intercambio (“*sharing process*”). El proceso de construcción de ideas no es lineal, sino que responde a un conjunto de amplificaciones sucesivas a lo largo de la senda del pensamiento (“*thinking path*”). Se mueve como una especie de bola de nieve creativa. Si tu sistema cognitivo interno fomenta el compartir, es posible gestionar una retroalimentación continua de felicidad (“*feedback loop of happiness*”), que a cambio te ayudará a generar más ideas todavía. El *sharismo* es también una práctica mental, una actitud socio-psicológica que busca transformar un mundo amplio y aislado en un Cerebro Social super-inteligente. Isaac Mao (2008) finaliza las últimas líneas de su obra con estas palabras:

“El mundo futuro será un híbrido de humano y máquina que generará mejores y más rápidas decisiones en cualquier momento, en cualquier parte. El flujo de información entre mentes se hará más flexible y más productivo. Estas amplias redes colaborativas dedicadas a compartir darán lugar a un nuevo orden social – una revolución de la mente.” (Mao, 2008, párrafo 23).

Más allá de las reflexiones y pensamientos que puedan suscitar nos propuestas similares a la del *sharismo*, y que precisarían una evaluación más rigurosa desde el enfoque científico, el hecho es que nos encontramos con una muy reciente investigación que demuestra la relación existente entre la valoración de la viralidad informacional y la actividad neural de nuestro cerebro, al responder de un modo diferente a las noticias que se comparten frente a las que no son compartidas. Scholz y sus colaboradores de la

Universidad de Pennsylvania (Scholz et al., 2017) presentan un marco neurocognitivo unificador de los mecanismos subyacentes al acto de compartir información a escala viral (*virality*), probando sus hipótesis mediante la observación de la neuroimagen funcional con la técnica de resonancia magnética, al escanear el cerebro de las personas participantes mientras miraban 80 titulares y resúmenes del diario *The New York Times* en su estudio.

Los investigadores observaron la actividad neuronal en ciertas regiones del cerebro y también preguntaron a los participantes si compartirían cada historia. Los artículos que desataron una mayor actividad en áreas del cerebro asociadas con el valor y la recompensa fueron compartidos con mayor frecuencia. El cerebro de la gente parecía estar midiendo los titulares y los resúmenes de cada artículo para determinar cómo, al compartirlos, se podría provocar resultados personales y sociales positivos para ellos mismos.

Los resultados de su estudio sugieren que nuestros cerebros consideran rápidamente las complejidades personales y sociales del acto de compartir información, y podemos recurrir a estas señales para decidir finalmente qué compartimos. Esto proporciona una nueva visión de por qué la gente se siente obligada a compartir ciertos tipos de contenido en línea. Y argumentan que las expectativas con respecto a las consecuencias sociales y los efectos relacionados con uno mismo al compartir (por ejemplo, en forma de un potencial para la auto-mejora personal, de reconocimiento o para la aprobación social, o para relacionarse positivamente con los demás) se integran en una señal de valor de dominio general que codifica el coste de compartir una información y que ellos denominan “viralidad basada en el valor” (*value-based virality*). Es decir, el cerebro combina dos tipos de costes: la expectativa de resultados relacionados con sí mismo y el impacto social hacia los otros del acto de compartir, para calcular el coste final de compartir ampliamente una información.

Esta señal de valor puede convertirse en una potencial viralidad a nivel de la población. Además, independientemente de los objetivos específicos que un individuo pretenda al compartir una información, el cerebro es capaz de evaluar rápidamente el coste general de compartir un contenido en particular. Pudiendo aparecer, también, situaciones contradictorias, por ejemplo, algunos sujetos podrían informar que no quieren compartir un artículo mientras que su actividad cerebral sugiere lo contrario, algo que puede suceder cuando no se quiere admitir el interés en compartir algo frente a un cálculo que está sucediendo inconscientemente en el cerebro.

Para estos investigadores, la viralidad basada en valores sugiere que las expectativas de resultados sociales al compartir constituyen otro antecedente primario de las decisiones compartidas. Compartir es un proceso inherentemente social, y las consideraciones sociales pueden impactar fuertemente respecto a cómo se recibe y se actúa sobre el contenido. En particular, quienes comparten deben considerar los estados

mentales de los otros (sus conocimientos, opiniones e intereses) para predecir las posibles reacciones de su audiencia y compartir con éxito. Este tipo de cognición social se denomina “mentalización” e implica pensamientos o pronósticos sobre los estados mentales de los demás, por ejemplo, para predecir lo que los demás piensan y sienten acerca de la información compartida y respecto de quien la comparte.

La viralidad basada en valor sugiere que la actividad neural en el sistema de cognición social del cerebro constituye el mayor denominador común de una gama de procesos de pensamiento socialmente relevantes en aquellos quienes comparten, incluyendo pensamientos sobre el significado de la información para los receptores y el potencial de interacciones sociales positivas con otros.

Además, se ha comprobado que el intercambio de información con otros es gratificante, incluso en las situaciones vitales más desfavorecidas (Chatman, 1991). La viralidad basada en el valor predice que, mediante este mecanismo, los pensamientos acerca de posibles resultados sociales positivos de compartir aumentan el valor percibido de compartir la información. Esto se refleja en las asociaciones positivas entre la actividad neuronal en la cognición social y los sistemas de valores. En cierta forma, estos resultados van en la misma línea que lo investigado por Lieberman (2012).

En suma, ya sabíamos de la trascendencia que posee la conducta de compartir con los demás mediante el conocimiento disponible en las ciencias sociales sobre la conducta interactiva de los humanos, ahora parece que se sustenta en nuestra mayor esencia humana, tal y como se refleja en la actividad neural de nuestro cerebro.

6).- RASGOS DE PERSONALIDAD Y CONDUCTA INFORMACIONAL

La personalidad representa un patrón o combinación única que incorpora rasgos cognitivos, afectivos y conductuales que se manifiestan a través del comportamiento de un individuo y podemos entenderlas como dimensiones continuas que persisten relativamente estables durante largos periodos de tiempo, comprende tanto su conducta manifiesta, tanto individual como social, como su experiencia particular. Su concepción permite analizar determinados comportamientos en situaciones específicas. Su expresión dependerá de las características de cada contexto y situación, y sirven como indicios de potenciales patrones de comportamiento (McCrae y Costa, 2008). Uno de los modelos más utilizados para explicar e investigar los patrones de personalidad es el conocido como Modelo de los Cinco Factores (*Five Factors Model*) desarrollado por Costa y McCrae (1992) –ya mencionado en capítulos anteriores–, que describe las siguientes dimensiones de la personalidad, cada uno de los cuales abarca un conjunto de rasgos más específicos: Neuroticismo o inestabilidad emocional (*Neuroticism*), Extraversión (*Extraversion*), Apertura a la experiencia (*Openness*), Amabilidad o afabilidad (*Agreeableness*) y Responsabilidad o escrupulosidad (*Conscientiousness*). En función de las puntuaciones en los niveles altos y/o bajos de cada una de estas dimensiones, así se describe el conjunto de rasgos de personalidad de un sujeto. Describimos a continuación brevemente sus aspectos principales:

Neuroticismo. En este factor, las puntuaciones con las que se mide contraponen el ajuste y la estabilidad emocional con el desajuste o neuroticismo, que se define como la tendencia perdurable de experimentar estados emocionales negativos y advertir sentimientos como miedo, melancolía, vergüenza, ira, culpabilidad. Las personas con alta puntuación en Neuroticismo son también propensas a tener ideas irracionales, a ser menos capaces de controlar sus impulsos y a enfrentarse con mayor dificultad que los demás a situaciones de estrés. Por el contrario, los individuos que puntúan bajo en neuroticismo son emocionalmente estables, suelen ser personas tranquilas, sosegadas y relajadas y son capaces de enfrentarse a situaciones estresantes sin alterarse. Además del término neuroticismo utilizado en los enfoques derivados de las aportaciones originales de Costa y McCrae (1992), en otros estudios se suele denominar Estabilidad Emocional por otros autores como es el caso de Gosling et al. (2003). En estos últimos casos, las puntuaciones altas tienen un significado contrario al de las pruebas que comprenden el neuroticismo.

Extraversión. La extraversión es una actitud que se caracteriza por la concentración del interés en estímulos u objetos externos. Este factor mide un continuo entre lo que se entiende por carácter introvertido y extrovertido. Los extravertidos, por el contrario, se interesan más por el mundo exterior, la gente y las cosas que les rodean, tratan de ser más sociables y estar al tanto de lo que

ocurre en su entorno. Además de la sociabilidad y el interés por el contacto con la gente, los extravertidos son también asertivos, activos y habladores. Les gusta la excitación y la estimulación y tienden a ser de carácter alegre; son más enérgicos y optimistas. Al contrario, los introvertidos prefieren estar solos, más no por ello se sienten infelices, no sufren necesariamente ansiedad social. Los introvertidos se interesan especialmente por sus propios pensamientos y sentimientos, por su mundo interior.

Apertura. La medida de este rasgo designa a las personas más imaginativas y creativas, poseedoras de una mayor sensibilidad estética, de una notable curiosidad intelectual, e independencia de juicio. Les interesa tanto lo que acontece en el mundo exterior como en el interior propio sus vivencias. Se focalizan en nuevas ideas y valores no convencionales y experimentan tanto las emociones positivas como las negativas de manera más profunda que los individuos que son más cerrados. Las personas que puntúan bajo en Apertura tienden a ser más convencionales en su comportamiento y de actitud más conservadora, prefieren lo familiar a lo novedoso y sus respuestas emocionales son menos brillantes.

Amabilidad. Este factor refleja la tendencia a ser agradable y complaciente, pero también se refiere a las actitudes respecto a la cooperación y concordia con los demás. La persona que puntúa alto en este rasgo es esencialmente altruista. Simpatiza con los demás, está dispuesta a ayudar y cree que los otros se sienten igualmente satisfechos de hacer lo mismo, considerando a la gente honesta y merecedora de su confianza. Por el contrario, las puntuaciones bajas son indicadores de una persona antipática, más egocéntrica, y suspicaz respecto a los planes de los demás y menos cooperadora. Así mismo, puntuaciones bajas en este factor se asocian con desórdenes narcisistas y antisociales.

Responsabilidad. Este factor es indicador de las personas con capacidad de controlar los propios impulsos y que aparte del autocontrol son minuciosas, disciplinadas y organizadas. Gran parte de las teorías de la personalidad se ocupan del control de los impulsos. El individuo responsable es voluntarioso, obstinado y decidido. Evitan problemas y alcanzan altas cotas de éxito a base de persistencia y planificación. Suelen verse por los demás como personas inteligentes y fiables. Puntuaciones bajas en este rasgo indican un sentido crítico demasiado irritante, a una pulcritud compulsiva o a una conducta de adicción al trabajo; son menos rigurosos en aplicar criterios morales y son más negligentes de cara a esforzarse por conseguir sus objetivos.

Además de su aplicación en múltiples ámbitos de la psicología y la psicología social, también ha sido empleado para explicar aspectos fundamentales de la conducta

informacional de los individuos, resaltando las importantes influencias que poseen los factores personales en los modelos de búsqueda de información (Wilson, 1981; 1999; 2000). Algunas de las principales investigaciones en este campo las revisamos a continuación.

Las conductas desarrolladas en los procesos de búsqueda de información dependen de un conjunto muy diverso de factores influidos por la frecuencia de uso de Internet, los tipos de recursos y dispositivos que se utilizan, el grado de dificultad que encuentran los sujetos durante su uso, los intereses, las motivaciones y necesidades, los estilos de lectura, los estados emocionales mostrados durante la interacción con los sistemas, y el tiempo empleado para cada búsqueda. Pero, si consideramos que un aspecto esencial en estos procesos de conducta reside en la motivación intrínseca y en la actitud de los sujetos en su comportamiento informacional o como participantes en una actividad de aprendizaje o bien de alfabetización informacional, deberíamos contemplar en mayor medida los componentes de la personalidad, a saber, ese patrón de pensamientos característicos, sentimientos y comportamientos que distinguen a una persona de otra y que persiste en el tiempo y la situación (Navarro, 2015a).

Una de las investigaciones más interesantes focalizadas específicamente en el análisis de los factores de personalidad fue la realizada por Jannica Heinström (Heinström, 2002; 2003; 2005 y 2006) probablemente, la persona que mejor ha investigado sobre la relación entre los factores de personalidad y la conducta informacional, demostrando que cada una de las dimensiones del modelo de cinco factores parecía tener su propio impacto distinto en el comportamiento de la información de los individuos. A partir del análisis del comportamiento informacional de estudiantes que realizaban su tesis de maestría, donde mostraba que el comportamiento informacional podría estar influido por y conectado a los rasgos de la personalidad conocidos como los *Big Five factors* de McRae y Costa: los ya citados neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad o afabilidad-competitividad y la escrupulosidad o responsabilidad; concluyendo que los rasgos internos interactúan con los factores contextuales en su impacto final sobre el comportamiento informacional de los individuos (Heinström, 2002, 2003).

Entre los resultados encontrados por Heinström (2003) destacamos los siguientes:

El factor de rasgo "*Neuroticismo*" -la vulnerabilidad a las emociones negativas- se relacionaba con la sensación de que la falta de tiempo constituía una barrera para la recuperación de información, con las dificultades para enjuiciar la pertinencia del contenido y con la inseguridad en la búsqueda en la base de datos. La presión del tiempo también parecía afectar el esfuerzo y el tiempo dedicado a la búsqueda de información. Ello sugiere que la emotividad negativa puede constituir una barrera para el éxito de la recuperación de información. La inseguridad, la baja expectativa y las

dudas sobre las propias capacidades pueden dar lugar a una baja persistencia en la búsqueda, constituyendo en sí mismas obstáculos que influyen más en el rendimiento. Además, a este rasgo se le asociaba la preferencia por apoyarse principalmente en conocimientos previos que en tener que utilizar o acceder a nueva información.

El factor de rasgo de “*Extraversión*” se relaciona con la recuperación de información informal, así como la preferencia por documentos que permiten ver reflejadas las ideas previas del sujeto. Estos estudiantes más enérgicos, activos y confiados querían encontrar mucha información sin ser muy sistemáticos en su búsqueda y sus estrategias de información se caracterizaban por ser más superficiales y por conseguir soluciones rápidas, y en el uso de habilidades sociales. Preferían dedicar más tiempo a actividades de carácter social en vez de al estudio.

El factor de rasgo de “*Apertura a la experiencia*” se relaciona con la búsqueda de una amplia gama de contenidos de información, con la adquisición de información incidental, con un juicio crítico sobre la información, y con la preferencia de documentos "que hacen reflexionar" en lugar de documentos que confirmaban las ideas previas, así como con un mayor esfuerzo general en la búsqueda de información, aspecto que se notaba también en las etapas de iniciación de la resolución de problemas. Además, tuvieron más éxito en las calificaciones. Los estudiantes con mayor rasgo de conservadurismo (que se encuentra en el extremo contrario al de apertura a la experiencia), por otro lado, estaban relacionados con problemas a la hora de enjuiciar la relevancia de la información y con la preferencia por documentos que confirmaban las ideas previas en lugar de enfrentarse a noticias de ideas más novedosas o provocadoras. Estos sujetos preferían claramente documentos escritos y reseñas, utilizaron fuentes impresas y fuentes de grupos, les gustaron las conferencias y no mostraron interés en los medios de comunicación masiva ni fuentes de Internet

El rasgo de “*Competitividad*” (es decir, con puntuaciones bajas en el rasgo de *Afabilidad*) estaba vinculado a la experiencia de falta de tiempo como barrera para la recuperación de información, dificultad en valorar la pertinencia de la información y en la competencia en el análisis crítico de la información.

El rasgo de “*Escrupulosidad*” (o *Responsabilidad*) estaba relacionado con la preferencia por contenidos que implican reflexión y con el mayor esfuerzo en la búsqueda de información con el fin de obtener información relevante. Estos sujetos estaban más orientados a cumplir objetivos y a su logro. Una característica central de la escrupulosidad es el dominio propio, con una capacidad para llevar a cabo las tareas y prefieren recuperar una amplia gama de documentos relacionados en lugar de sólo unos pocos precisos. La falta de cuidado (puntuación baja en este rasgo), por el contrario, se relaciona con dificultad para enjuiciar la pertinencia informativa, sus elecciones se guiaron por la necesidad de respuestas rápidas, así como, la sensación de que la falta de tiempo constituye una barrera para recuperar la información.

Heinström (2002, 2003, 2006) definió, a partir de un análisis factorial y el análisis de regresión aplicado a las variables utilizadas en su investigación, tres singulares patrones de estilos de búsqueda de información:

- *Fast surfing*. La navegación rápida fue un patrón de búsqueda dominado por el uso del esfuerzo mínimo, tanto en términos de búsqueda de información como de análisis de su contenido. Las fuentes de información se escogieron sobre la base del acceso fácil, y la búsqueda de información rara vez fue particularmente minuciosa. Los sujetos aquí encuadrados prefirieron el contenido de información que era fácilmente digerible. El contenido demasiado profundo y científico fue experimentado como desafiante. El surf rápido a menudo dio lugar a problemas para enjuiciar la pertinencia y evaluación crítica del contenido de la información.
- *Broad scanning*. La exploración amplia fue un patrón de búsqueda exploratorio caracterizado por búsquedas amplias en muchos tipos de fuentes de información. Las amplias búsquedas de exploración fueron más espontáneas de lo planeado, y era común que estos estudiantes recuperaran información útil incidentalmente en contextos inesperados. Estos sujetos apreciaban el contenido temático que inspiraba el pensamiento hacia nuevas direcciones y tenían una mejor aptitud para la evaluación crítica de la información.
- *Deep diving*. El patrón de “buceo profundo” se distinguía de los otros patrones por el compromiso y persistencia de la búsqueda. Los estudiantes de buceo profundo dedicaron un esfuerzo considerable a la búsqueda de información y a preferir documentos de alta calidad científica. Parecían más enfocados y estructurados en sus búsquedas y apuntaban a una comprensión completa de su tema de búsqueda.

No obstante, entre sus análisis, destaca que la estimación y expectativas de las capacidades de uno mismo es a menudo más influyente en el rendimiento final que las habilidades reales que se poseen. Una de sus conclusiones reside en que la personalidad se expresa mediante una interacción sinérgica entre el conjunto de rasgos de un sujeto, y que dichos rasgos interactúan con otros factores contextuales en un momento dado.

Una visión general de los mecanismos a través de los cuales los rasgos de personalidad del modelo de cinco factores influyen en la interacción de la información nos la ofrece esta tabla resumen elaborada por Heinström (2003) (ver Tabla 5):

Tabla 5. Mecanismos a través de los cuales los rasgos de personalidad del modelo de cinco factores influyen en la interacción de la información. Fuente: Heinström (2003). Traducción propia.

Rasgo de Personalidad	Actitud	Meta	Estrategia
Apertura	Curiosidad	Descubrimiento	Flexible y explorador
Responsabilidad	Determinación	Logro	Persistente y orientado a objetivos
Extraversión	Enérgica	Resolución de problemas	Espontáneo y social
Afabilidad	Confianza	Armonía	Confiado
Neuroticismo (Emoción negativa)	Inquietante	Seguridad	Frenético o evitando

Otro interesante estudio se llevó a cabo por Hyldegård en 2009, en el que analizaba la interacción entre los rasgos y la influencia del contexto en el trabajo grupal de búsqueda de información. El estudio confirmó que la totalidad de los rasgos son significativos cuando se considera la influencia de la personalidad en el comportamiento individual de la información, aparte de otras funciones de apoyo que determinados rasgos otorgaban al trabajo grupal. Pero también subrayó la importancia del contexto, ya que el hecho de formar parte de un grupo fue un factor determinante para modificar o amortiguar el impacto de la personalidad de los sujetos. Por ejemplo, una de las cosas más sorprendentes fue el desajuste entre los altos niveles de neuroticismo de los miembros del grupo y los bajos niveles de incertidumbre durante el proceso de asignación de tareas en el grupo. Encontrando que la razón primaria para la configuración del grupo resultó ser la "familiaridad con otros miembros del grupo", por lo que podría existir una relación positiva entre las preferencias por el trabajo en grupo y los rasgos de personalidad de manera que se tienden a suprimir los efectos de la personalidad negativa en su labor. Se aplicaron muchas estrategias y técnicas de información colaborativa demostrando una fuerte orientación hacia el trabajo grupal. Esto puede estar relacionado, por ejemplo, con los miembros del grupo con niveles medios a altos de los rasgos de personalidad de extraversión, apertura a la experiencia y conciencia.

Estos resultados difieren, también, del "principio de incertidumbre" que subyace al modelo del Proceso de Búsqueda de Información (ISP) de Kuhlthau (2004), que sugiere la aparición de incertidumbre, frustración y confusión en la etapa previa al enfoque como efecto de una "brecha del conocimiento" del sujeto. Según Hyldegård (2009) se puede argumentar que el contexto grupal propiamente dicho, es decir, la eficiente situación de grupo de trabajo, el espíritu grupal y la familiaridad con otros miembros del grupo, contribuyeron positivamente al comportamiento informativo de los

miembros del grupo, influyendo así en la presencia de efectos emocionales negativos. A su vez, las características de personalidad tienden a estar más presentes en situaciones que implican actividad y responsabilidad individual.

Halder, Roy y Chakraborty (2010) realizaron una interesante y amplia investigación con 600 casos, abordando de manera holística el comportamiento de la información, en la que incluyeron un conjunto amplio de dimensiones que engloban todos los aspectos de lo que se entiende como comportamiento de búsqueda de información. En su investigación encontraron que los cinco factores de la personalidad influyeron en todos los aspectos medidos del comportamiento informativo. A continuación señalamos las dimensiones analizadas y su vinculación con los factores de personalidad:

- El *comportamiento de búsqueda de información*, como un todo, se correlacionó positivamente con la extroversión, la apertura y la responsabilidad y negativamente correlacionada con el neuroticismo.
- La *necesidad de información* del estudiante se trata de aquella dimensión que surge de un sentimiento intenso por adquirir conocimientos y actividades de resolución de problemas para reducir su brecha de conocimiento, se relacionó positivamente con los rasgos de personalidad de extraversión y responsabilidad.
- El *impulso para la búsqueda* es un estado interior que energiza acciones o movimientos y que dirige y canaliza el comportamiento del estudiante hacia la adquisición de objetivos de búsqueda de información. Esta dimensión se relacionó negativamente con el neuroticismo y positivamente relacionada con la extraversión, la apertura, la afabilidad y la responsabilidad.
- El *modo de uso de la información* se define como los actos físicos y mentales que los estudiantes pueden emplear para incorporar a su base de conocimiento formas de actividades para la generación de ideas y la realización de ideas. Esto se correlacionó negativamente con el neuroticismo, y positivamente con la extraversión, la afabilidad y la responsabilidad.
- La *diversidad en la búsqueda* se puede considerar como el rango de variabilidad sobre el contenido de la información y el contexto en la búsqueda de información del estudiante. Esta dimensión se correlacionó positivamente con la extraversión, la apertura y la responsabilidad.
- La *naturaleza cognitiva de la búsqueda* se refiere a la naturaleza de los atributos de la base de conocimiento y de resolución de problemas como comprensión, análisis, síntesis y evaluación que utiliza estudiante mientras que realiza la

búsqueda sobre un tema particular o un tema. Correlacionó positivamente con la responsabilidad y negativamente con el neuroticismo.

- La *naturaleza de la accesibilidad del recurso* puede ser considerada como las características del recurso académico que logran o pueden lograr que la información esté dentro del alcance mental o físico de los estudiantes. Se correlacionó negativamente con el neuroticismo y positivamente con la responsabilidad.
- La *implicación en la utilización de los recursos* se considera como el grado de propensión, así como su compromiso del estudiante para adquirir información de diversas fuentes (sistema formal e informal) en forma de materiales impresos, revistas, sitios de Internet, libros, conferencias, profesores y compañeros. Esto se correlacionó positivamente con la extraversión, la apertura y la responsabilidad.
- La *biblioteca como recurso académico* utilizado por el estudiante universitario estuvo positivamente relacionada con la extraversión y la responsabilidad y negativamente correlacionada con el neuroticismo.
- El *nivel de satisfacción* con respecto a su búsqueda de información global implica cuánto los estudiantes se sienten realizados mental y emocionalmente después y durante la búsqueda de un tema particular o una fragmento de información. Esto se correlacionó positivamente con la extroversión, la apertura y la responsabilidad y negativamente correlacionada con el neuroticismo.
- El *nivel de obstáculos percibidos* se considera los riesgos percibidos y las barreras que los estudiantes generalmente enfrentan durante sus fases de búsqueda de información o adquisición de conocimiento. Esto se correlacionó positivamente con el neuroticismo, y correlacionó negativamente con la extraversión, la apertura, la aceptabilidad y Responsabilidad.

En síntesis, Halder, et al. (2010) concluyen con los datos encontrados que:

- El "rasgo de neuroticismo" de la personalidad estaba correlacionado negativamente con todas las dimensiones del comportamiento de búsqueda de información, excluyendo el nivel de obstáculos percibidos del dominio.
- Los "rasgos de extraversión" de la personalidad se correlacionaron positivamente con todas las variables excluyendo la dimensión cognoscitiva de la búsqueda y la naturaleza de la accesibilidad del recurso que no se encontró correlacionada significativamente con el rasgo y la dimensión del obstáculo se correlacionó negativamente.

- El "rasgo de apertura" se correlacionaba positivamente con el impulso a la búsqueda, la diversidad en la búsqueda, los recursos utilizados, el nivel de satisfacción y también la búsqueda de información como un todo y negativamente correlacionada con el obstáculo.
- El "rasgo de afabilidad" se correlaciona positivamente con la motivación para la búsqueda, el modo de uso y negativamente correlacionado con el nivel de obstáculo percibido.
- El "rasgo de responsabilidad" de la personalidad se correlacionaba positivamente con todas las dimensiones del comportamiento de búsqueda de información excluyendo la dimensión de los obstáculos percibidos con la que estaba correlacionado negativamente.

Finalmente, hacemos mención del estudio realizado por Stokes y Urquhart en 2011, señalado por Heinström (2013) en el cual la apertura a la experiencia fue relacionada con la búsqueda de información no estructurada, como la navegación, mientras que presentaba una relación negativa con la definición del problema y la identificación de palabras clave. No se encontró una asociación directa entre la apertura y la exploración de amplitud (Heinström, 2003). Por otra parte, la responsabilidad estaba indirectamente vinculada a aspectos más estructurados y organizados del comportamiento de la información, como la definición de problemas y la identificación de palabras clave.

Una última reflexión que hacemos es el hecho de que no se encuentran estudios e investigaciones que vinculen los rasgos de personalidad con el comportamiento informacional fuera de los ámbitos educativos, del trabajo grupal o de organizaciones, de un entorno de trabajo, salvo en el contexto de los sitios de redes sociales en los últimos años, y coincidimos con Heinström (2013) que sería conveniente ampliar estos ámbitos de investigación a otros como la adquisición y el uso de información de la vida cotidiana. Obviamente, por el impacto de las redes sociales y las tecnologías de comunicación, la tendencia que encontraremos en los estudios futuros estará alrededor del uso de estos medios sociales. En parte, con nuestra investigación, intentamos abordar la influencia o la relación que existe entre los rasgos de personalidad y el comportamiento informacional colaborativo.

7).- ANÁLISIS DE REDES SOCIALES Y COMPORTAMIENTO INFORMACIONAL

Uno de los objetivos de esta investigación es detectar qué aspectos de la estructura de las redes sociales personales de los sujetos estudiados influyen, o bien, afectan y/o se relacionan con la conducta de compartir información. Para facilitar la interpretación de las nociones y de las variables que se utilizan, procedemos a continuación a desglosar una muy breve introducción a los conceptos básicos que nos propone la teoría y las técnicas del Análisis de Redes Sociales (*Social Network Analysis*).

Cuando hablamos de red social (*social network*) se trata, como afirma Requena (1989), de una serie de vínculos entre un conjunto definido de actores sociales. Las características de estos vínculos como un todo tienen la propiedad de proporcionar interpretaciones de la conducta social de los actores implicados en la red. En palabras de Charles Kadushin:

“la teoría de las redes sociales trata de describir, explicar o incluso predecir interacciones entre unidades sociales que podrían ser personas, grupos, organizaciones, países, ideas, roles sociales o cualquier otra entidad social. [...] Las redes sociales son impulsadas por las motivaciones, expectativas y limitaciones cognitivas. Están bajo la influencia y reaccionan a normas sociales e instituciones” (Kadushin, 2013, p. 27).

La idea de red se apoya en gran medida en la teoría matemática de los grafos. En esta teoría se llama *red* a una serie de puntos vinculados por una serie de relaciones que cumplen determinadas propiedades. Es decir, un nodo de la red está vinculado con otro mediante una línea que presenta la dirección y el sentido del vínculo (Requena, 1989). Su concepción en un sentido amplio radica en una visión de la estructura social como un conjunto de vínculos que unen tanto a miembros individuales como a los colectivos de la sociedad. Desde el análisis de las redes sociales se pretende conocer 1) el efecto de la posición de la red del actor en su conducta, 2) la identificación de los subgrupos en la estructura o la red, y 3) la naturaleza de las relaciones entre los actores (Requena, 2003).

Wellman (1988), destacó cinco ideas fundamentales que definen las teorías del análisis de redes sociales:

- Las estructuras de relaciones constituyen una fuente más poderosa de explicación que los atributos personales de los miembros que componen el sistema.

- Las normas emergen a partir de la interacción y en función de la ubicación en la estructura de relaciones sociales.
- Las estructuras sociales determinan el funcionamiento de las relaciones diádicas.
- El mundo está compuesto por redes, no por grupos.
- Los métodos estructurales mejoran y suplantando a los métodos individualistas.

Wasserman y Faust (1994) subrayaron para encuadrar la perspectiva del análisis de redes sociales lo siguiente:

- Los actores y sus acciones se consideran unidades interdependientes más que independientes y autónomas.
- Los lazos relacionales entre los actores son canales de transferencia o flujo de recursos (materiales o inmateriales)
- Los modelos de redes que se centran en los individuos consideran el entorno estructural de red en tanto que proporciona oportunidades o constricciones para la acción individual.
- Los modelos de redes conceptualizan la estructura social como pautas duraderas de relaciones entre los actores.

Aunque el enfoque de Wellman forma parte esencial de su concepción distintiva de la sociología frente a la psicología al criticar las explicaciones de las conductas sociales desde la óptica de las explicaciones “atributistas” en la que los individuos objeto de estudio son caracterizados conforme a una serie de atributos ordenados en diversas variables, consideramos que este enfoque estructural y relacional atraviesa sustancialmente todo un amplio abanico de conductas humanas, como es el caso de buscar y compartir información. La unidad de análisis es la relación, por ejemplo, las relaciones de parentesco, los vínculos de comunicación entre los miembros de una organización, o la estructura de la amistad dentro de un grupo pequeño (Garton, Haythornthwaite y Wellman, 1997). La clave radica en identificar la naturaleza relacional que determina las conductas sociales, analizando mediante la observación y el registro de los vínculos e interacciones de los individuos, con modelos que se apoyan en el cálculo matricial y la teoría de grafos, cuál es el (un) conjunto dado de relaciones sociales en las que participa un individuo atendiendo esencialmente a la posición de los actores y de la clase de vínculos o lazos existentes en su red social. Mediante el análisis de redes sociales se pretende descubrir la estructura y la composición de una red concreta, e identificar qué individuos están mejor conectados con otros (su grado de centralidad), y cómo están conectados unos individuos con otros (grado de cercanía y de

intermediación), así como, establecer ciertos patrones de relaciones entre los que se encuentren ubicados, pues, la característica interesante de una relación es su patrón. El Análisis de Redes Sociales examina también cómo la estructura social de relaciones en torno a las personas, grupos u organizaciones afecta a las creencias y a la conducta de los mismos (Sanz, 2003; Villalba, 1993, 1995). De acuerdo a Requena (1989) las posiciones de los actores en una red social determinan la estructura de oportunidad de un actor respecto a la facilidad de acceder a los recursos de otros actores en la red. Y hay que tener en cuenta, también, que los actores no pertenecen a una sola red. Pueden ser miembros de una serie de redes sociales diferentes, cada una basada en diferentes tipos de relaciones (Haythornthwaite, 1996).

En el ámbito de las teorías y aplicaciones del Análisis de Redes Sociales existen dos grandes enfoques (Cachia, 2010; Molina, 2005; Wellman, 1996), por un lado, el estudio de las redes sociocéntricas (completas) que analizan las relaciones entre diferentes componentes en una red – p.ej. las personas dentro de una organización-, La aproximación *sociocéntrica* explica las propiedades de un conjunto de conexiones existentes entre un grupo de nodos definidos previamente (Molina, 2005) tanto por un criterio *realista* (por la existencia de una entidad social preexistente, un equipo deportivo, una clase) como por un criterio *nominalista* (Laumann, 1983, cit. por Molina 2005). Y, por otro lado, el que se conoce como Análisis de Redes Personales, o aproximación ego-centrada o egocéntrica, parte de las conexiones que se pueden trazar a partir de un *ego* (individuo) dado (Molina, 2005), y tiene por objeto el estudio de la red de un actor específico, frecuentemente con el objetivo de comparar esos datos con el de otras redes personales, teniendo en cuenta que la identificación de la red personal es un proceso subjetivo de reconocimiento de las relaciones importantes que existen en la vida de la persona (Villalba, 2009). Lo que se pretende es observar las relaciones específicas de las personas con una muestra de sus miembros de la red personal, por ejemplo, miembros de la red socialmente cercana que proporcionan apoyo social (Garton, et al., 1997). Se trata generalmente de redes personales que tienden a ser pequeñas normalmente entre 2 y 30 miembros (Wellmann, 2007).

En el enfoque de análisis de redes sociales que trata de comprender las conductas de los actores a partir de las relaciones en que están inmersos y de las posiciones particulares que ocupan en una red, se tienen en cuenta tres efectos (Cachia, 2010): Un efecto cognitivo y normativo: mostramos que la red puede influir en las orientaciones, las opiniones, las normas y las creencias de los actores (Ferrand y Mounier, 1996, 1998, cit. por Cachia, 2010). Un efecto instrumental: las relaciones ofrecen posibilidades de movilización de recursos de todo tipo, por lo tanto medios de acción (Lin, 1995, 2001, cit. por Cachia, 2010). Finalmente un efecto de control: las relaciones imponen límites a las acciones posibles y controlan la acción. Por ejemplo, si se investigara en la difusión de información sobre la salud (Haythornthwaite, 1996) se podría preguntar, a los individuos objeto de estudio, de quiénes recibieron información sobre diferentes temas de salud tales como higiene, vacunas, cuidado dental o

condiciones médicas específicas; de quiénes recibieron información que se convierte en parte de su régimen diario; de quiénes escucharon por primera vez sobre estos temas; con quiénes han compartido esta información; a quién irían para solicitar más información o para consultar estrategias de tratamiento. Estos tipos de relaciones construyen una imagen de las oportunidades y de los casos de intercambio de información, en este caso relacionados con problemas de salud y, a partir del análisis de este conjunto de datos, establecer las medidas que expliquen los efectos cognitivos, instrumentales o de control que ejerce la estructura de red personal en las conductas de los individuos.

Cuando hablamos de redes sociales debemos considerar que los lazos muy estrechos incluyen a aquellos con quienes la gente se mantiene regularmente en contacto (Boase, Horrigan, Wellman, y Rainie, 2006), o son los que están allí para cuando uno necesita ayuda. Los vínculos muy estrechos a menudo proporcionan recursos que requieren tiempo, energía y confianza sustanciales (Wellman et al., 2005). De otro lado, los lazos menos estrechos pueden tener algunos de estos rasgos, pero en menor grado. Sin embargo, tales lazos más débiles pueden ser más propensos que los vínculos muy estrechos a proporcionar nuevas ideas e información porque tienden a conectarse con una amplia variedad de círculos sociales, lo que implica que los individuos con pocos lazos débiles estarán privados de la información procedente de partes distantes del sistema social y accederán solo a las limitadas opiniones de sus amigos íntimos. Frente a ello, existe evidencia empírica de que cuanto más fuerte sea el lazo que une a dos individuos, más parecidos serán éstos en diversos aspectos, así mismo, cuanto más fuerte sea el lazo entre dos personas, mayor es el grado de solapamiento en sus círculos de amistad. (Lozares, López-Roldán, Verd, Martí, Bolívar, Cruz, y Molina, 2011; Granovetter, 1982).

Según expone Ainhoa de Federico de la Rúa:

“A nivel de las redes personales, el análisis a) identifica regularidades, b) se limita a lo que perciben los actores, c) permite a menudo un análisis más sistemático de las pertenencias múltiples de los actores y de la variedad de los roles que adoptan en distintas relaciones. La elección de una u otra aproximación dependerá del objeto de la investigación” (Federico de la Rúa, 2008, p. 12).

En nuestro caso optamos por una aproximación que depende de la percepción particular de los actores o participantes en la prueba de incidente crítico a la que se someten. Y el análisis de la estructura de red social de los sujetos de nuestra investigación adopta el estatus de variable independiente con el fin de intentar explicar su influencia o no en el comportamiento de compartir información.

Entre los conceptos más importantes que se aplican para la interpretación de las características y estructuras subyacentes en el Análisis de Redes Sociales y que utilizamos en nuestra investigación, nos hallamos con los siguientes:

Rango: El rango de las Redes Sociales depende del tamaño y la heterogeneidad de la red. Como es obvio las redes grandes poseen una mayor heterogeneidad y complejidad en su estructura. Las redes pequeñas suelen ser más homogéneas (Garton et al., 1997). ¿Cuál es el número de personas y de conexiones que pueden darse en el análisis de una red personal? Muchos autores hablan de la dificultad de establecer un rango orientativo tanto en el ámbito de una red social personal, como en una red social comunitaria, y mucho más en el contexto de los avances tecnológicos de la Sociedad de la Información en donde nuestro mundo conectado multiplica sensiblemente las potencialidades de vinculación y de mantenimiento de relaciones a distancia, el hecho es que la mayoría de gente no tiene ni idea del tamaño real de su propia red (Wellman et al., 2005). Pero, según Molina, McCarty, Aguilar y Rota, (2007) los informantes tienen, desde su visión egocéntrica, una imagen cognitiva de la estructura social en la que se hayan insertos, y sus informes tienden a reflejar esta imagen, la cual está fuertemente condicionada por la propia posición de cada *ego* en esa estructura. Uno de los métodos empleados para identificar el tamaño es el sumatorio puesto en marcha como una manera de dividir una red más grande en pedazos separados y más fácilmente estimables (McCarty, Killworth, Bernard, Johnsen y Shelley, 2001). Los investigadores piden a los encuestados que evoquen el número de personas que conocen en una serie de funciones, como familiares con los conviven, familiares fuera del hogar o vecinos, por ejemplo. Un procedimiento es solicitar a los encuestados que informen primero sobre el número de personas que están muy próximos a ellos y luego sobre el número de personas en roles que están algo menos cerca. No obstante, como señalan Molina (2005) y Garton et al. (1997), en muchas ocasiones es difícil garantizar la precisión y la fiabilidad en el hecho de que los encuestados recuerden no sólo el contenido de la interacción, sino también la frecuencia y los medios de comunicación, en el caso de las relaciones sociales, la memoria es selectiva, está afectada por un conjunto de sesgos. Pero, en general, desde su visión egocéntrica, los informantes poseen una imagen cognitiva de la estructura social a la que pertenecen, y sus informes tienden a reflejar esta imagen, la cual, está fuertemente condicionada por la propia posición de *ego* (actor) en esa estructura (Molina, 2005).

Entre un amplio conjunto de características que expone J. L. Molina (Molina, 2005; McCarty et al. 1997, cit. por Molina, 2005) sobre el tamaño y la composición de las redes personales, destacamos las siguientes:

- La clase social y la categoría ocupacional influyen en el tamaño de las redes personales,
- El tamaño de las redes personales de las mujeres es, en promedio, menor,

- El tamaño de la red personal está relacionado con la edad, con redes “máximas” en la madurez.
- Las relaciones tienden a ser homófilas, por lo que una serie amplia de características consideradas relevantes en un contexto dado de una persona influirán en la composición de su red personal,
- La proporción de familiares se sitúa, en promedio, en torno al 25%, la proporción de compañeros de trabajo alrededor 20% y la de vecinos en torno al 6%,
- Las redes con más mujeres tienden a contener más apoyo social,
- El rol de los amigos tiende a ser de socialización y confianza.

Lazos. Un lazo o vínculo (*tie*) conecta a un par de actores a través de una o más relaciones. Los pares pueden mantener un lazo basado en una sola relación, por ejemplo, como miembros de la misma organización o familia, o pueden mantener un vínculo múltiple, basado en muchas relaciones, tales como compartir información, dar apoyo financiero y emocional y asistir a eventos, etc. Así, los lazos también varían en contenido, dirección y fuerza. El contenido de una relación se refiere al recurso que se intercambia. Los lazos se refieren a menudo como débiles o fuertes (Granovetter, 1973), aunque la definición de lo que es débil o fuerte puede variar en contextos particulares. Los lazos que son débiles suelen ser poco frecuentes en las redes personales, p. ej., conexiones no íntimas entre compañeros de trabajo que no comparten tareas conjuntas ni relaciones de amistad. Interactuamos con estos lazos débiles en función de intereses o metas concretas en común, o porque buscamos información, y suelen suministrarnos mayor cantidad de información nueva, en comparación con nuestros lazos más cercanos. Los lazos fuertes incluyen combinaciones de intimidad, auto-revelación, provisión de servicios y apoyos recíprocos, contacto frecuente y parentesco, entre amigos íntimos o colegas (Garton et al. 1997). Lo que parece estar comprobado es que las personas que se encuentran a dos grados de nosotros en nuestra personal red social (los amigos de nuestros amigos) pueden tener influencia en nuestras conductas –aunque no mantengamos contactos directos o habituales con ellos-, y ese nivel de influencia desaparece cuando se sobrepasan los tres grados de relación (Christakis y Fowler, 2010).

Densidad. La densidad se define como el número de conexiones reales *directas* divididas por el número de *posibles* conexiones directas dentro de una red (Kadushin, 2013). La densidad de una red, pues, variará en función al número de vínculos que exista dentro de ella. Así, una red donde todos los actores están vinculados con todos los demás, diremos que tiene densidad máxima. Pero en las redes en las que unos actores están vinculados con algunos pero no con todo el resto de actores, habrá zonas de mayor o menor densidad. (Requena, 1989). Normalmente, las redes más pequeñas suelen ser más densas. Las redes sociales densas se caracterizan por una sensación de confianza y están generalmente asociadas con el apoyo social, la cohesión y la inserción (Kadushin, 2013).

Grado de Centralidad. El grado de Centralidad (*Degree centrality*, en algunas traducciones aparece como “centralidad de grado”) corresponde al número de enlaces que posee un nodo (un actor) con los demás miembros de su red (Borgatti, 2005; Lozares, López-Roldán, Bolibar, y Muntanyola, 2013; Molina, 2001; Molina y Maya, 2010; Wasserman y Faust, 1994). Es una medida que puede expresar la magnitud de oportunidades o alternativas de contacto que un sujeto posee en su red personal, frente al resto de actores. Una observación significativa respecto a la importancia del grado de centralidad en una red social es que:

“la densidad es simplemente una medida de los lazos en toda la red mientras que la centralidad es una medida de la cohesión en la red. Esto apunta al valor de las puntuaciones de centralidad y las limitaciones de la densidad de la red como medidas de cohesión”. (McCarty, 2002, par. 11).

Una medida relevante en esta clase de análisis es el grado de centralización de una red, el cual se obtiene al realizar el sumatorio del grado nodal máximo (*Max Degree value*) menos el grado de cada nodo y dividido el resultado por el grado nodal máximo. Una red en estrella, en la que un *alter* es el intermediario para todos los *alteri*, estaría centralizada en un 100%. Una red en la que todos los *alteri* tienen el mismo número de lazos en la red sería un grafo con una centralidad de grado de 0 (McCarty, 2002).

Grado de Cercanía: Otra forma de medir la centralidad de una red es mediante la medida de Cercanía (*Closeness degree*) que se basa en la longitud de los recorridos hacia otros actores o nodos y mide la capacidad de un nodo de alcanzar el resto de los nodos de la red (Molina, 2001; Molina y Maya, 2010; Wasserman y Faust, 1994). La suma de las distancias geodésicas (distancias de los caminos mínimos existentes entre los nodos) para cada actor es la lejanía de dicho actor hacia el resto. La inversa de dicha suma es la medida de cercanía, y mide la capacidad de alcanzar por vía directa o intermedia al resto de miembros de la red. En palabras de Linton Freeman (1979, p. 219): “centralidad significa grado. Con respecto a la comunicación, un punto con un grado relativamente alto está en cierto modo «muy metido en todo». Podemos, por tanto, aventurar que aquellos autores que han definido la centralidad en términos de grado están atendiendo a la visibilidad o al potencial de actividad de tales puntos en la comunicación”. Esto nos permite estudiar su posible influencia de intercambio, colaboración o apoyo, más allá de sus propias relaciones directas. Otra medida relevante es el grado de cercanía de una red social personal, que se calcula de manera similar al caso anterior, en relación con el grado nodal de cercanía máximo (*Max Closeness value*). Un 100% de grado de cercanía implica una red en estrella y 0 significa que todos los *alteri* tienen el mismo número de lazos (McCarty, 2002).

Grado de Intermediación. El Grado de Intermediación (*Betweenness degree*) cuenta las veces que un nodo aparece en los caminos más cortos entre cada par de

nodos, o dicho de otro modo, indica la frecuencia con que aparece un actor en el tramo más corto (o geodésico) que conecta a otros dos. Es decir, muestra cuando una persona es intermediaria entre otras dos personas del mismo grupo que no tienen relación entre sí (lo que podríamos denominar “persona puente”) (Molina, 2001). La intermediación es útil como indicador del potencial de un punto (nodo) para *controlar* la comunicación (Freeman, 1979) y, así pues, está en una ubicación que permitiría intercambiar contactos entre diversos actores o bien aislarlos o evitar conexiones. Otra medida relevante es el grado de cercanía de una red social personal, que se calcula de manera similar a los casos anteriores con relación al grado nodal de intermediación máximo (*Max Closeness value*). Al igual que en los casos anteriores, la centralización del 100% de toda la red implica que un *alter* es el puente para todos los demás, como la estrella en red, y un grado de betweenness de 0 implica que ningún *alter* es puente para ningún otro, como ocurre en un grafo en círculo (McCarty, 2002).

Componentes. Los componentes de un grafo son partes que están internamente conectadas (diadas o triadas, p.ej.), pero desconectadas entre el resto de subgrafos de la red. Si un grafo contiene uno o más nodos aislados, estos actores son componentes (Hanneman y Riddle, 2005). Otra manera de denominar a los componentes es como subgrafos conectados de un grafo. Una componente de un grafo es un subgrafo conexo máximo. Y lo que indica es que se trata de un “grafo inconexo” (Wasserman y Faust, 1994), en el caso de una red personal son grados aislados de *alteri* comunicados entre sí, pero separados del resto de la red; en este sentido, los nodos aislados, diadas y componentes reflejan una expresión de máxima ausencia de toda cohesión en la red (Lozares, Verd, y Barranco, 2013). Cuando, en el marco de nuestra investigación, hablamos de “subgrupos desconectados” lo hacemos bajo este punto de vista. Tal y como expresa McCarty (2002) es esperable el caso de una fuerte asociación negativa entre los componentes y la densidad, porque en una red muy densa la gente tiende a estar conectada con los demás a través de por lo menos un camino, reduciendo el número de componentes independientes.

Cliques. La traducción al castellano de *clique* es “camarilla” (según el Glosario de términos de Análisis de Redes utilizados por los traductores al español de la obra esencial de Wasserman y Faust, 1994). Se trata de un subgrupo cohesivo (habitualmente son, como mínimo, triadas) donde todos los miembros de una camarilla son adyacentes a todos los otros miembros de la misma, en una red dispersa puede haber muy pocas camarillas (Wasserman y Faust, 1994). Al nivel más general, un clique es un subconjunto de una red en el cual los actores están más cercana y fuertemente conectados mutuamente, que lo que lo está respecto al resto de los integrantes de la red (Hanneman y Riddle, 2005). Pueden definirse como subconjuntos de agentes de una red que están más cercanos o comunicados mutuamente, y expresan un alto grado de cohesión y de integración en una red (Lozares et al., 2013). De hecho, como explica McCarty (2002) una red muy densa crea oportunidades para la existencia de muchos subgrupos (*cliques*), en los que todos se conocen entre sí resultando en una correlación

positiva entre la densidad de la red y el número de cliques. Cuando hablamos en nuestra investigación de “subgrupos cohesionados” lo hacemos bajo esta concepción. Podríamos, además, encontrarnos con un grafo que fuese divisible en componentes y que cada componente fuera un clique -esto es, en cada subgrupo, todos están vinculados con todos; pero entre los grupos no hay lazos de conexión- (Hanneman y Riddle, 2005), sin embargo seguiría tratándose de un grafo (una red) inconexo o desconexo según Wasserman y Faust (1994).

Nodos aislados. En la observación de una red personal los nodos (casos, o sujetos) aislados son *alteri* sin relación con otros *alteri* red (Lozares et al., 2013). Su aparición es síntoma de redes no cohesionadas. No obstante, dichos casos aislados pueden ofrecer, en un momento dado, una clase de relación, ayuda o intercambio a los actores estudiados (*ego*) de gran importancia. Pero a efectos de la descripción estructural de su red expresa claramente desconexión.

En el Análisis de Redes Sociales Personales se utilizan dos términos clave (los hemos mencionado líneas arriba en alguna ocasión) para definir a los individuos que forman parte de una red: por un lado el término *ego* que es el sujeto al que se le aplica la encuesta o entrevista sobre el cual vamos a desglosar el conjunto de personas con las que se encuentra en relación, denominadas *alter*. Para lograr el registro de una red personal existen una clase de preguntas para facilitar que el encuestado mencione relaciones con otros individuos que se denominan *generadores de nombres*, con la finalidad de que el sujeto cite nombres de personas conforme a la clase de relación que le une a ellas (Holgado, 2010; Maya, 2009; Molina, 2005). Requena (1996) describe los tipos de generadores de nombres según el criterio de selección que se utilice: pueden basarse en un contenido de la relación, (con quien se habla de problemas personales); puede basarse en un rol, (si son parientes o amigos); puede basarse en la intensidad de la relación, (las personas más íntimas). Una vez conseguida esta información el procedimiento siguiente es recabar unos datos sobre las características particulares de cada individuo (sexo, edad, familiar, amistad, compañero de estudios o de trabajo, vecino, etc.) y describir el tipo de relación o vínculo que existe entre el *ego* y cada uno de los *alter* (grado de relación afectiva, de vecindad, de relación normativa o de rol en una institución, de apoyo mutuo o de intercambio, etc.), señalando el grado de intensidad de tal clase (o intensidad) de relación establecida por el fin del investigador.

En nuestra investigación la clase de vínculo entre *ego* y los *alter* estará determinada por el tipo de apoyo social percibido. Y, por consiguiente, las medidas de centralidad que se obtengan en los análisis dependerán de la cantidad y de los tipos de apoyo social percibidos por cada sujeto (*ego*) respecto de cada uno de los actores o miembros (*alteri*) de su red personal.

En investigaciones sobre la relación de las conductas de información, comunicación e interacción y el análisis de redes sociales, hay estudios relevantes como

los efectuados por Haythornthwaite. Uno de los datos interesantes que aporta nos indica que lo que se comunica no difiere por el medio utilizado. Sin embargo, difiere según el tipo de vínculo: los pares de trabajo sólo comunican sobre las relaciones de trabajo; pares que combinan trabajo y amistad se comunican tanto sobre el trabajo como sobre las relaciones sociales; y los amigos incluyen más comunicación emocional y social que los no amigos. Sin embargo, ninguno de estos tipos de pares asigna sistemáticamente comunicaciones de tipos particulares a medios particulares (Haythornthwaite, 2005). Otra de sus notables aportaciones se refiere a la teoría del “lazo latente”. Esta teoría propone que la introducción de un nuevo medio de comunicación en un grupo (1) crea lazos latentes, (2) refunde los lazos débiles - tanto forjando los nuevos que sean contactados, como interrumpiendo las asociaciones débiles existentes - y (3) tiene un impacto mínimo en los lazos fuertes, porque mantienen su vínculo a través de varios medios y porque están motivados para continuar comunicándose a través de otros medios. Es decir, la adición de cualquier medio de comunicación basado en la red -ya sea un nuevo canal de mensajería, un grupo de apoyo social, un sitio de red social o una lista de correo electrónico- establece las bases para la conectividad entre otras personas no conectadas. A su vez, estos nuevos lazos latentes pueden ser utilizados por otros en nuestra propia red o propio grupo. Así mismo, en función del tipo de lazos fuertes y débiles establecidos en la red de un grupo nos encontraremos que el flujo de información entre los miembros podrá variar y se podrán utilizar medios que garanticen mayor intimidad o privacidad (por ejemplo, comunicaciones uno a uno con sistemas de mensajería, frente a sitios de redes sociales compartidos con otros).

Según Haythornthwaite (1996) el análisis de redes sociales es un buen enfoque teórico y de técnicas utilizadas para estudiar el intercambio de recursos entre actores, uno de esos recursos es la información. En su estudio encuentra que el intercambio de información se ve afectado por las normas y estructuras organizacionales y por la fuerza de las relaciones (de los lazos) dentro de los grupos de pertenencia. Un ejemplo de investigación que propone es analizar la red egocéntrica de manera que permita modelar el proceso de búsqueda para guiar a usuarios con necesidades de información similares. Entre los estudios revisados por esta autora se identificaban una serie de aspectos que pueden ser abordados usando un enfoque de redes sociales, tal y como ella misma sugiere:

- *Necesidades de información.* Las relaciones sociales indican qué información se está intercambiando, entre quién y en qué medida. Examinar el tipo de información intercambiada por los miembros de un grupo en particular puede identificar los tipos de intercambio de información definen al grupo. De manera similar, se pueden explorar los vínculos entre los actores para averiguar cuáles son los importantes intercambios de información entre las múltiples relaciones que los vinculan entre sí.

- *Exposición de información* Las propiedades de los actores en las redes, como la prominencia y el rango, son importantes para identificar la posible exposición de un individuo a la información. Los tipos y la fuerza de las relaciones identifican los lazos fuertes y débiles entre los actores que revelan la probabilidad de un individuo de entrar en contacto con alguien que tiene información y que está dispuesto a impartirla.
- *Legitimación de la Información.* Medidas de la fuerza de las relaciones y los lazos indican el grado en que los actores particulares pueden legitimar la información que entregan, lo que a su vez puede afectar si el destinatario usa la información que recibe. Las relaciones de red también sirven también para legitimar al remitente como fuente de información en la red.
- *Rutas de información.* La información es útil para un actor al ser enviada a otros. Los patrones de reenvío y recepción describen redes de información que muestran por dónde se está moviendo la información en un entorno. La necesidad de intercambiar o recibir información puede conducir al establecimiento de nuevas rutas de información. El análisis de redes describe estas rutas y el curso de la información en movimiento continuo: no sólo la entrega del proveedor al cliente, sino también del cliente al familiar, al subordinado, al superior, al amigo o al conocido y de ahí a otros.
- *Oportunidades de Información.* El principio de *brokerage* muestra cómo los actores pueden posicionarse para mantener el control sobre el flujo de información. El actor con una red bien estructurada puede regular el flujo de información de un conjunto de actores a otros conjuntos de actores. Este actor tiene buenas fuentes de información, pero también excelentes puntos de información.

En nuestro país, González-Teruel y Ramos (2013) declaran que el Análisis de Redes Sociales sitúa el diseño de la investigación en un terreno al que tradicionalmente no se había llegado en el ámbito del comportamiento informacional, por carencias conceptuales o metodológicas o por desinterés por poblaciones distintas a científicos o profesionales. Entre los estudios y aplicaciones que mencionan, señalan que, en el contexto de información de la vida cotidiana, el Análisis de Redes Sociales ha permitido abordar propósitos que nunca antes se había considerado, como el realizado por Hersberger (2003), quien estudia el intercambio de información en redes de poblaciones con riesgo de exclusión (*homeless*) o el estudio de Veinot (2009) en redes de personas con peligro de estigmatización como enfermos de VIH/SIDA. Estas autoras abordan un interesante estudio en el que analizan el comportamiento informacional de ocho casos de mujeres jubiladas viudas en el que obtuvieron dos tipos de resultados. Primero las

categorías que describían el proceso de búsqueda de información y, en concreto, los problemas informativos con los que se enfrentaban. El segundo tipo de resultados fue el del cuestionario referente a la red de cada informante, su composición y tipos de vínculos (directos y estrechos o amplios y de diferentes entornos), identificando en qué medida esos vínculos les sirven para acceder a información de vital importancia.

En otro estudio, Goecks y Mynatt (2004) encontraron que había una fuerte diferencia en el intercambio de información entre las relaciones de lazos fuertes y débiles. La información compartida con los miembros de un grupo de lazo fuerte tiende a permanecer dentro del grupo, mientras que la información compartida con un lazo débil normalmente se comparte fuera de un grupo y tiende a difundirse más en comparación con los lazos fuertes. Esto sugiere que los diferentes tipos de información se comparten a través de diferentes tipos de relaciones y con diferentes categorías de amigos. Además, las relaciones pueden evolucionar de vínculos débiles a lazos más fuertes a través del tiempo, con los cambios correspondientes en los tipos de información compartida.

Kalish y Robins (2006) examinaron experimentalmente el efecto de las diferencias de personalidad individuales en su entorno de red inmediato de los individuos, centrándose en el análisis de las redes de *ego*. Sus hallazgos mostraron que las predisposiciones psicológicas pueden explicar partes significativas de la varianza de las características de la red egocéntrica. Estos investigadores aplicaron un novedoso método de examinar las redes personales de lazos fuertes y débiles a través de un censo de nueve tríadas de diferentes tipos conforme a las combinaciones posibles en función de si entre sus nodos existían lazos fuertes, lazos débiles, o no habían vínculos. Sus resultados sugieren que las personas que se ven vulnerables (Bonet, 2006) a las presiones externas tienden a alojarse en redes cerradas de conexiones débiles. Por el contrario, las personas que buscan mantener a sus "lazos fuertes" apartados entre sí tienden a ser individualistas, a creer que controlan los eventos en sus vidas, y a tener mayores niveles de neuroticismo. Por último, los individuos que optan por la compactación de la red personal son más sociales, dinámicas y hábiles en manejar situaciones sociales, se trata de personas con un alto grado de cercanía de su red y pocos agujeros estructurales que tienden a ser más extravertidas y menos individualistas. También concluyeron que las personas con agujeros estructurales en su red son más neuróticas (Kalish y Robins, 2006).

Klein, Lin, Saltz y Mayer (2004) registraron las redes de amistad, de asesoramiento y de adversarios de 900 personas en grupos a lo largo de dos momentos, examinando también los rasgos de personalidad, y encontraron que las personas que eran bajas en neuroticismo tendían a tener puntuaciones altas de grado de centralidad en las redes de asesoramiento y de amistad. También encontraron correlación negativa entre grado centralidad y el rasgo de apertura (además de en el rasgo de neuroticismo), y un efecto positivo con el rasgo de Afabilidad en las redes de la amistad de los

miembros del grupo de trabajo. El factor de personalidad de extraversión no tuvo ningún efecto sobre el grado de centralidad del grupo de relaciones de amistad.

Por otra parte, los recientes desarrollos tecnológicos permiten llevar cabo estudios sofisticados para analizar la relación entre la estructura de red social de los individuos, su personalidad y los mecanismos de transmisión de información y comunicación. Un ejemplo lo encontramos en el estudio de Staiano et al. (2012) quienes analizaron las características estructurales de redes sociales egocéntricas, con el fin de predecir los rasgos de la personalidad, según el modelo de *Big Five*, mediante los tipos de comunicaciones que establecían los sujetos de su estudio. Además de los datos basados en encuestas tradicionales, su trabajo se centró en la configuración de las redes sociales de los sujetos derivadas de datos de la vida real, recopilados a través de teléfonos inteligentes. Los datos recogidos consistieron en: 1) registros de llamadas, a partir de los cuales se construyó una red de llamadas por la cual los participantes actúan como nodos y el número de llamadas entre dos nodos como la intensidad o peso de cada lazo, 2) datos de proximidad, obtenidos al escanear teléfonos cercanos y otros dispositivos Bluetooth cada cinco minutos, lo que nos permitió construir una red de proximidad de BT con los participantes como nodos, 3) los datos de una encuesta administrada a los participantes sobre la personalidad (*Big Five*) y, 4) las relaciones entre los sujetos, con respecto a este último apartado, los participantes fueron obligados a evaluar su cercanía entre sí en una escala de 0 (no cercano) a 10 (muy cercano). Además de lograr un modelo de predicción de rasgos de personalidad en función del uso de los teléfonos móviles, entre sus datos señalan una relación moderada del factor neuroticismo con la centralidad de grado, una asociación positiva significativa en la red de llamadas de los sujetos entre el rasgo de Afabilidad y la eficiencia en su red local, una variable que mide la eficiencia media interna de una red de *ego*, un índice relacionado con la formación de pequeños mundos. Y obtuvieron resultados significativos en la interpretación de la clasificación para tres rasgos, Extraversión, Afabilidad y Apertura, cuando se incluyeron las características de nivel de red entre las variables predictoras.

8).- NOTAS SOBRE APOYO SOCIAL Y JÓVENES

El apoyo social es un constructo multidimensional con diferentes aspectos estructurales y funcionales (Terol et al., 2004; Sánchez Vidal, 1991) podríamos entender por apoyo social el grado en que las necesidades sociales básicas de la persona, como la afiliación, el afecto, la pertenencia, la identidad, la seguridad y aprobación y reconocimiento, son satisfechas a través de la interacción con otras personas. Para Barrón y Sánchez (2001) y Gracia y Herrero (2006), una de las definiciones más completas es la de Lin et al. (1986), que conceptualizan el apoyo social como provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas por una persona, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos.

Prácticamente la totalidad de estudios especializados coinciden en destacar tres funciones básicas: apoyo emocional, apoyo material e informacional (Barrón y Sánchez, 2001, Sánchez Vidal, 1991). Algunos otros modelos, como el de Tardy, incorporan además la función valorativa por parte del sujeto o por quien lo provee. Sánchez Vidal (1991) considera este concepto se refiere a algo personal -cuyo componente más subjetivo es denominado "apoyo social percibido"- en tanto que las "redes de apoyo" son la contrapartida socio-estructural y objetiva que admite un análisis a nivel social. Más concretamente, el *apoyo social percibido* se refiere a la evaluación que una persona hace sobre propia su red social y los recursos que fluyen desde ella, lo que implica acentuar el grado de satisfacción que obtiene del apoyo disponible (Gracia y Herrero, 2006).

Según Sánchez Vidal (1991), las redes de apoyo social se han caracterizado dimensionalmente en tres categorías: estructura, contenido y función. La estructura comprende factores como tamaño y densidad, desde la perspectiva estructural, se examina todo el ámbito en el que está inmerso el sujeto, y utiliza los análisis de redes sociales como medida (Barrón y Chacón, 1990); el contenido se refiere a la naturaleza o tipo de relación en torno a la que se establecen los lazos de la red: familiares, económicos, políticos, etc.; la función se refiere a la naturaleza de las interacciones o transacciones que se dan en la red: apoyo emocional, consejo o información, ayuda material o instrumental, etc. Acerca de los tipos de apoyo, el apoyo emocional, la posibilidad de compartir sentimientos, pensamientos y vivencias personales y que contribuye a la sensación de que uno es amado y cuidado (Molina, Fernández, Llopis y McCarty, 2008) es el que presenta mayor número de relaciones con índices de salud y bienestar, directas o indirectas (Terol et al. 2004). El consejo se refiere a referencias e informaciones de utilidad práctica, a orientaciones necesarias que adecúan las estrategias de afrontamiento emocional y conductual ante las distintas demandas y requerimientos del entorno, y el apoyo instrumental se trata de la prestación de ayuda material directa o tangible mediante servicios o tareas (Gracia, Herrero y Musitu, 2002). Entre los efectos que provoca un adecuado apoyo social resaltamos la influencia

positiva en la mejora o consolidación del autoconcepto y los sentimientos de valía personal y en la percepción de la propia salud, las personas se sienten más integradas y suelen implicarse más activamente en las actividades de la comunidad (Gracia y Herrero, 2006).

Según Gracia y Herrero (2006), Gottlieb (1981) propone tres niveles de análisis del entorno social vinculados al concepto de apoyo social: los niveles *macro* (integración y participación social), *meso* (redes sociales) y *micro* (relaciones íntimas). El estrato más cercano a la persona, consiste en las redes sociales a través de las cuales se accede directamente a un número relativamente amplio de otras personas que tienden a construirse a partir de características como las relaciones familiares, el mundo laboral o las relaciones de amistad. El ámbito más próximo al individuo lo constituye el conjunto de sus relaciones íntimas o de confianza.

En el diagrama de Tardy (ver Figura 15) aportado por Terol et al. (2004) en su estudio, la primera dimensión “Dirección” hace referencia a la bidireccionalidad en el apoyo social: puede ser provisto o recibido. Si el informe es desde el receptor, hablamos de apoyo recibido mientras que cuando el informe se realiza desde el proveedor nos referimos a apoyo provisto. La “Disposición” se refiere, por un lado, a la evaluación del apoyo disponible o accesible ante situaciones hipotéticas específicas, o en términos globales; y por otro lado está la evaluación del apoyo real. La dimensión “Descripción / Evaluación”, incluye el apoyo descrito que especifica las acciones o categorías de apoyo, y el apoyo *evaluado* refleja la adecuación del mismo en términos de satisfacción, valorado desde el receptor o desde quien lo provee.

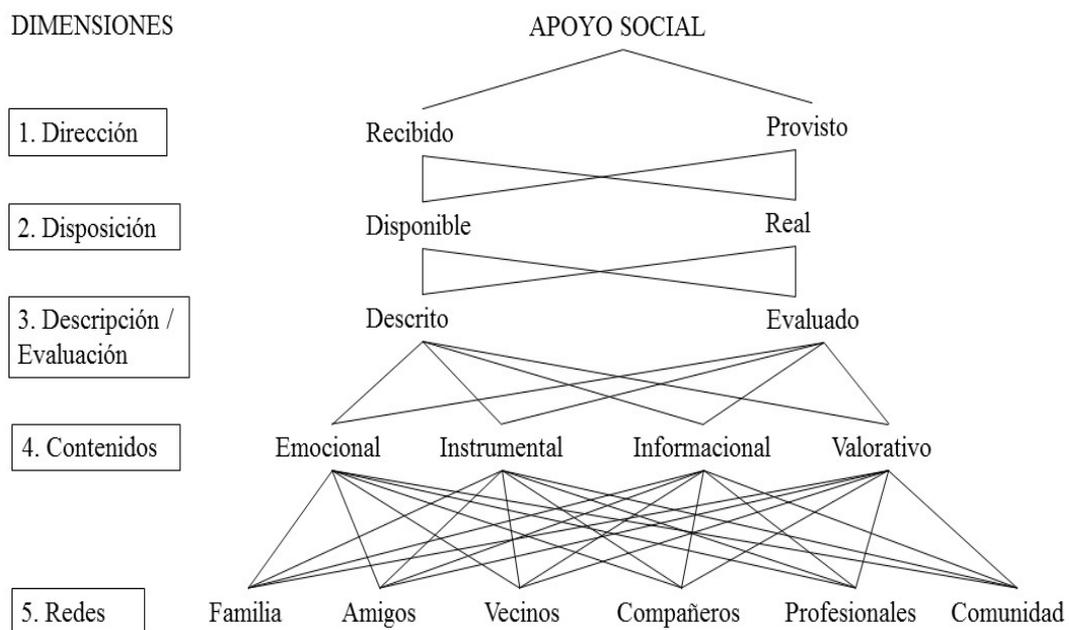


Figura 15. Dimensiones del Apoyo social (tomado de Tardy, (1985). Fuente: Terol et al., 2004)

En general la valoración del apoyo tiende a permanecer estable a través del tiempo mientras que el apoyo recibido varía en función de los periodos concretos de observación (Molina et al. 2008). En cuanto al Contenido, se distinguen cuatro categorías de apoyo social: emocional, instrumental, informativo, y además se añade el de tipo valorativo. La dimensión “Redes” alude a los proveedores, fuentes de apoyo, y de relaciones íntimas.

El *apoyo social percibido* se refiere a la evaluación cognitiva de una persona sobre el apoyo que estima recibir de los demás. Esta evaluación incluye varias dimensiones, como la sensación de tener el apoyo suficiente, la satisfacción con el apoyo recibido, la percepción de que se han satisfecho las necesidades de apoyo, la percepción de la disponibilidad y adecuación de apoyo en su entorno, y la confianza en que el apoyo estará disponible si es necesario (Barrera, 1986; Vaux, 1985). Hay que tener en cuenta que algunos sujetos se sienten apoyados aunque no reciban apoyo o, al contrario, no perciben el apoyo aunque lo reciban efectivamente.

Hay dos grandes enfoques en el abordaje del apoyo social (Azpiazu, Esnaola y Sarasa, 2015) el *enfoque estructural*, referido a los aspectos objetivos y estructurales, evaluado a través de indicadores como el tamaño de la red, la densidad de la red, etc., y el *enfoque funcional*, interesado en el estudio de los aspectos perceptivos y subjetivos del apoyo. Y en este campo de investigación se comprenden dos modelos explicativos según los tipos de efectos distintos del apoyo social en el bienestar de los individuos: *el modelo de los efectos directos (main effect model)*, asociados a las medidas funcionales, cuyo efecto beneficioso se explicaría tanto por la adopción de conductas saludables, como por el efecto positivo del sentido de pertenencia a un grupo o red, lo cual proporciona a su vez seguridad y estabilidad; y *el modelo amortiguador (stress-buffering model)*, vinculado a las medidas estructurales, que actuaría modificando las respuestas negativas frente a un evento estresante, facilitando recursos y permitiendo una positiva adaptación (Molina et al., 2008).

Desde la psicología social e intervención comunitaria hay un especial interés en el estudio de las distintas redes de apoyo social, y más concretamente, en el de las redes informales de apoyo social (Martínez, García, y Maya, 2001). De este modo, se diferencian en la actualidad el apoyo familiar, el apoyo de los iguales y el apoyo del profesorado (Hombrados y Castro, 2013). Uno de los beneficios que ofrecen las redes de amistad para un individuo es la disminución de los costes emocionales y las tensiones personales que conlleva toda integración en un nuevo contexto (Requena, 1994). En esta fase de la adolescencia los compañeros adquieren mayor importancia como fuente de información, compañía, apoyo, retroalimentación y como modelos de comportamiento. Así mismo, se destaca el análisis de los cambios en las pautas de sociabilidad que afectan directamente a la estructura de oportunidades, como las opciones de movilidad de la vida moderna, la ampliación de los espacios sociales a

partir del uso de las nuevas tecnologías de la información o la posibilidad de constituir nuevas conexiones y canales privados de sociabilidad, como en el caso de las posibilidades que ofrecen los teléfonos inteligentes, o la red Internet donde observamos que refuerza y potencia las relaciones cara a cara, sin modificar las diferencias individuales en sociabilidad (Araya y Maya 2005). Un escenario que facilita que los jóvenes actúen en múltiples comunidades, recreando “comunidades personales”, con frecuencia mostrando formas de “individualismo en red” (Wellman, 2001, cit. por Araya y Maya 2005).

Las posibilidades de ampliar la red personal con los nuevos medios son enormes, lo que permite llegar y mantener contacto con más lazos débiles con aquellos contactos que no se conocen a fondo pero que se reconocen como miembros de una misma comunidad. Estamos de acuerdo con Wellman y Gulia (1999), cuando afirman que los lazos débiles y el apoyo que proporcionan son importantes puesto que proporcionan un amplio rango de recursos e información, e incrementan el capital social.

Aunque el marco de apoyo social con las personas más próximas (familiares, amigos) continúa cumpliendo el papel fundamental, lo que se comprueba en situaciones límites como las que sufren los inmigrantes o la población desplazada (Hernández, Pozo, Alonso y Martos, 2005; Martínez, García, y Maya, 1999; Ramos-Vidal, 2014), es sobre todo para los jóvenes que desempeña un papel determinante en sus vidas, pues la calidad de la relación que los adolescentes mantienen con sus fuentes de apoyo próximas y de confianza, se considera como el mejor predictor de ajuste psicosocial (Gracia, Herrero y Musitu, 1995). Incluso en el entorno virtual los amigos en línea también incorporan más apoyo social y emocional en sus comunicaciones que los no amigos. (Haythornthwaite, 2005). Otros estudios confirman que la percepción del apoyo social puede influenciar de forma positiva la calidad de vida y ser agente amortiguador en el caso de estrés en jóvenes (McMahon, Felix y Nagarajan, 2011), entre otros aspectos. A esto añadimos que Azpiazu y colaboradores (Azpiazu et al., 2015) han demostrado que el apoyo social y la inteligencia emocional en adolescentes están significativamente relacionados.

De otro lado, se ha constatado que aquellos adolescentes que perciben mayor apoyo de sus padres utilizan también estrategias de afrontamiento más efectivas, tienen una autoestima más favorable y cuentan con mayores competencias sociales. (Musitu y Cava, 2003). Sin embargo, hay estudios hasta cierto punto contradictorios, por ejemplo, en algunos se comprueba que las relaciones de los adolescentes con sus iguales se verían intensificadas cuando las relaciones familiares no aportan el apoyo que el adolescente necesita. Se trataría, por tanto, de una relación de signo negativo. Sin embargo, también se ha planteado reiteradamente una relación positiva entre la percepción de apoyo de los padres y la percepción de apoyo de los iguales (Musitu y Cava, 2003). Por otra parte, la disminución en la percepción de apoyo paterno parece

estar relacionada con la necesidad de autonomía del adolescente y con el incremento en los conflictos entre padres e hijos que se producen, sobre todo, al final de la preadolescencia (Arnett, 1999; Musitu y Cava, 2001; Musitu, Martínez y Murgui, 2001; citados por y Cava, 2003). No obstante, ante los dos modelos de relación: la correlación positiva -o *modelo de mutua potenciación*- y la correlación negativa -o *modelo de compensación*- los resultados parecen apoyar en mayor medida una mutua potenciación del contexto familiar y el adolescente.

Desde un punto de vista del análisis estructural de la red de apoyo social de una persona los elementos que precisamos analizar son los siguientes (Molina et al., 2008):

- *Tamaño*. La respuesta a la pregunta ¿a cuántas personas conoces? depende de cómo definamos “conocer”. Utilizando la definición de contactos *activos*, definidos como personas con las que existe reconocimiento y accesibilidad mutuos,
- *Composición*. Entendemos por composición de la red personal la distribución de los atributos de los *alteri* o relaciones de *ego*. Identificando las relaciones de socialización natural u “homófila”, frente a aquella que se produce entre posiciones sociales desiguales, sería una relación “heterófila”. No obstante, las relaciones tienden a ser homófilas, por lo que el sexo, la clase social, la profesión y otras características consideradas relevantes en un contexto dado de una persona, influirán en la composición de su red personal.
- *Tipos de relación*. Aunque los tipos de relaciones se pueden multiplicar, normalmente se distingue en la literatura entre “familiares cercanos”, “familiares”, “mejores amigos”, “buenos amigos”, “compañeros de trabajo”, “vecinos” y “conocidos”. Los compañeros de trabajo, los amigos y los compañeros de ocio pueden ser los mismos.
- *Contenido*. Suele distinguirse entre contenidos instrumentales, informativos y emocionales. Las redes con más mujeres tienden a contener más apoyo social. El apoyo cotidiano tiende a ser provisto por vecinos y compañeros de trabajo. Y el contenido de la relación con los amigos tiende a ser de socialización y confianza.
- *Estructura*. Las redes personales disponen de una fuerte estructura de centro-periferia, normalmente con un centro denso y una periferia más dispersa. Por otra parte, la diversidad en la red personal es un indicador de capital social.

- *Dinámica.* Las redes personales, incluso los amigos considerados “de toda la vida” cambian con el tiempo. Los cambios más drásticos se dan en la juventud y con el mundo del trabajo en la forma siguiente: una punta de contactos en la madurez que decae con el tiempo.

En el marco de nuestra investigación intentaremos emplear todos los datos correspondientes a los apartados mencionados por Molina et al. (2008), excepto el relativo a la “dinámica”. Nos centraremos, pues, en el registro del apoyo percibido por los jóvenes encuestados, para establecer las tipologías correspondientes de su red de apoyo social, con el fin de estudiar su posible influencia o relación con la conducta de compartir información.

9).- EL OBJETIVO GENERAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

El planteamiento en el que se enmarca y justifica esta investigación y que consideramos que responde a la explicación de la clase de comportamiento que procedemos a estudiar, es el siguiente:

Los seres humanos en nuestro estado de alerta o al navegar (Bates, 2002;) o cuando buscamos información (Ellis, 1989, 1997; Wilson, 1997, 2000) ya sea en el marco de la vida cotidiana (Savolainen, 1995), sobre contenido de ocio o trivial (Fulton, 2009), o bien de contenido educativo (Talja, 2002) y/o relacionada con nuestro ámbito de trabajo (Widén y Hansen, 2012), seguimos las rutas del "rastreo de la información" online (Pirulli y Card, 1999; Winerman, 2012) que se componen de texto, palabras clave, imágenes y otras señales relevantes. En el curso de ese rastreo encontramos puntuales referencias de contenido informativo (Erdelez, 2005) que, aparte del valor o pertinencia que posean en nuestra labor individual de búsqueda y recuperación de información (Kuhlthau, 2004), son identificadas como potencialmente útiles (Talja, 2002), divertidas o agradables (Tinto y Ruhtven, 2015, 2016) para otras personas significativas en nuestras vidas con quienes mediamos (Lieberman, 2012) y de quienes tenemos, a su vez, identificados ciertos aspectos de su forma de ser y de parte del abanico de contenidos informativos y de necesidades de información que les interesa (Rioux, 2005). En fracciones de tiempo muy reducidas (Lieberman, 2012; Scholz et al., 2017) procedemos habitualmente a compartir esa clase de información con nuestros dispositivos, en el marco del comportamiento informacional colaborativo (Talja y Hansen, 2006; Reddy y Jansen, 2008; Widén y Hansen, 2012), a determinadas personas en función de nuestra competencia informacional (Area-Moreira, 2012; Gómez Hernández, 2000, 2007, 2013), nuestros motivos y estados emocionales y nuestros rasgos de personalidad (Bidart y Cacciuttolo, 2009; Correa, 2010; Golbeck et al., 2011a, 2011b; Heinström, 2003 y 2005) y bajo la influencia de la estructura de nuestra red social personal (Haythornthwaite, 1996; Krackhardt, 1987; McCarty, 2002; McCarty, Molina, Aguilar y Rota, 2010; Molina, 2005; Wellman, 1988, 1992) y determinada, a su vez, por los tipos de apoyo social percibidos (Barrera, 1980, 1986; Barrera y Ainlay, 1983; Federico de la Rúa, 2008, 2011; Maya, 1999, 2009; Maya y Armitage, 2007; Vaux y Harrison, 1985) y nuestros condicionantes culturales y educativos.

Estamos convencidos que la conducta de compartir información ha constituido un elemento fundamental en la conducta de los seres humanos desde los albores de la civilización, pero en estos momentos, debido a los avances provocados por los cambios tecnológicos de la sociedad de la información, y ante las perspectivas de futuro en el que aumentarán progresivamente estos recursos tecnológicos y las posibilidades de

interconexión entre las personas, creemos que desde la psicología social se debe afrontar esta clase de conducta mediante el análisis, entre otros aspectos, de sus características funcionales y el conocimiento del impacto y de la interacción que las redes sociales personales juegan en estos procesos.

En cuanto a la definición del objetivo general de esta investigación, debemos detallar que en esta investigación no pretendemos analizar el proceso de búsqueda de información (*information seeking*), que se realiza a partir de una necesidad de información (*information need*) que pueda suscitarse en un sujeto dado, ni el proceso de recuperación de información (*information retrieval*), sino:

Indagar las diferencias existentes entre dos grupos de jóvenes a la hora de desempeñar la función específica de compartir una información (*information sharing*) de diverso tipo, encontrada en un proceso de búsqueda informativa fortuito o inducido (en este caso suscitada por el investigador o, p. ej., puede haberse promovido por un educador, o por el propio sujeto ante un problema de necesidad de información), y que responde a una parte del concepto de "*comportamiento informacional colaborativo*" (Karunakaran et al., 2010; Talja y Hansen, 2006; Widén y Hansen, 2012), cuyo contenido informativo pueda ser de interés potencial, utilidad o gusto y que resulte agradable para otra persona, en un momento dado, en una situación informal (sin una tarea específica a desarrollar por un grupo o bien entre pares de contactos, con un propósito o meta previamente establecido), y que pueda darse en el marco de una acción fortuita de encuentro de información y en un entorno de escenarios positivos (Erdelez, 1997; Fulton, 2009) o de ocio ocasional (Stebbins, 2009; Tinto y Ruhtven, 2015).

Cuando hablamos de escenarios positivos destacaremos que el contexto de la prueba sobre la que vamos a circunscribir nuestra investigación no responde a una presión u obligación concreta que determine la búsqueda de una información en un plazo concreto, para una tarea escolar específica o bien para un examen, tal y como explicamos en el Capítulo 11.

En la vida diaria de los jóvenes es habitual que cuando se encuentran en un entorno de escenarios positivos, la información que manejen sea fundamentalmente de contenido ocioso, o bien esté relacionada con algún aspecto de sus necesidades de vida cotidiana, y lo más probable es que encuentren información de esa misma clase que sea susceptible de compartir con otras personas. Es más extraño que se encuentren con información de carácter educativo o académico, pero no descartamos que, en ese caso, también puedan optar por compartirla instantáneamente con otros miembros de su red personal, si la identifican como información de interés para la otra persona. En los momentos en los que se utiliza o se está buscando información de contenido educativo o académico, bien para un trabajo de clase, bien para un examen, ya sea en el contexto de

la institución educativa o bien en sus propios domicilios, lo más probable es que puedan encontrarse con información de esta clase que pueda ser susceptible, en un momento dado, de ser compartida con otro compañero de clase. Aunque no podemos descartar que en esos mismos procesos de comportamiento informacional de búsqueda que actualmente está integrado de manera habitual en los procesos de navegación (Choo, Detlor, y Turnbull, 2000), un sujeto se encuentre con otra clase de información que pueda suponer un impacto agradable, feliz o chistoso para otra persona, a la que decide puntualmente compartírsela. Esta clase de conductas de compartir contenidos informativos distintos, desde escenarios sociales o institucionales diversas (escuela, biblioteca) se acentúa mucho más debido al uso simultáneo de dispositivos móviles en el entorno habitual y cotidiano de los jóvenes (Fundación Telefónica, 2017).

No es fácil acotar esta clase de conductas tan específicas y que pueden responder a varios matices en su definición práctica, pero la distinción que hacemos entre información de contenido de ocio y de contenido educativo es fácilmente identificable por los jóvenes, y lo que presuponemos es que la diferencia caracterizada por sus contenidos provoca unas formas de compartir, en cuanto a los medios, y una elección de destinatarios diferentes. Así mismo, consideramos que las estructuras de sus redes sociales personales y el tipo de apoyo social percibido constituyen, junto a los rasgos de personalidad, factores intervinientes diferenciales en el desarrollo de esta conducta de compartir información.

Para abordar las vicisitudes de esta conducta partimos de la premisa de que su ejecución depende de un amplio conjunto de características y factores sociales, entre los que destacamos el nivel educativo (o socio-educativo). Por tal razón, los análisis de los datos registrados en esta prueba y su encuesta subsiguiente se realizarán comparando los resultados obtenidos de una diversidad de variables, que se explican más adelante, entre los dos grupos en los que agregamos a los participantes.

10).- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN. HIPÓTESIS.

Inicialmente, para la revisión de la literatura especializada se procedió a una búsqueda en las bases de datos Psycinfo, SciELO, Elsevier, JSTOR, SAGE, ScienceDirect, SpringerLink, utilizando como criterio de búsqueda las palabras y combinaciones siguientes: “information behavior” and “social networks analysis”, “collaborative information behavior” and “social networks analysis”, “collaborative information behavior” and “youngs”, “personality traits” and “information sharing”, “social networks analysis” and “information sharing”, “personality traits” and “collaborative information behavior”, además de los homónimos en español.

No se encontraron estudios que puedan ser calificados como similares o aproximados al marco de investigación utilizado en esta tesis. Las referencias más relevantes que abordan aspectos relacionados con el comportamiento informacional colaborativo y características de la personalidad, y aquellas que emplearon la aplicación de herramientas del Análisis de Redes Sociales en este campo, aunque no se utilizaron en el mismo sentido específico de nuestra investigación, han sido comentadas en los capítulos anteriores.

En este estudio que tiene tanto un carácter exploratorio como experimental, partimos de una serie de preguntas de investigación (RQ) que son las siguientes:

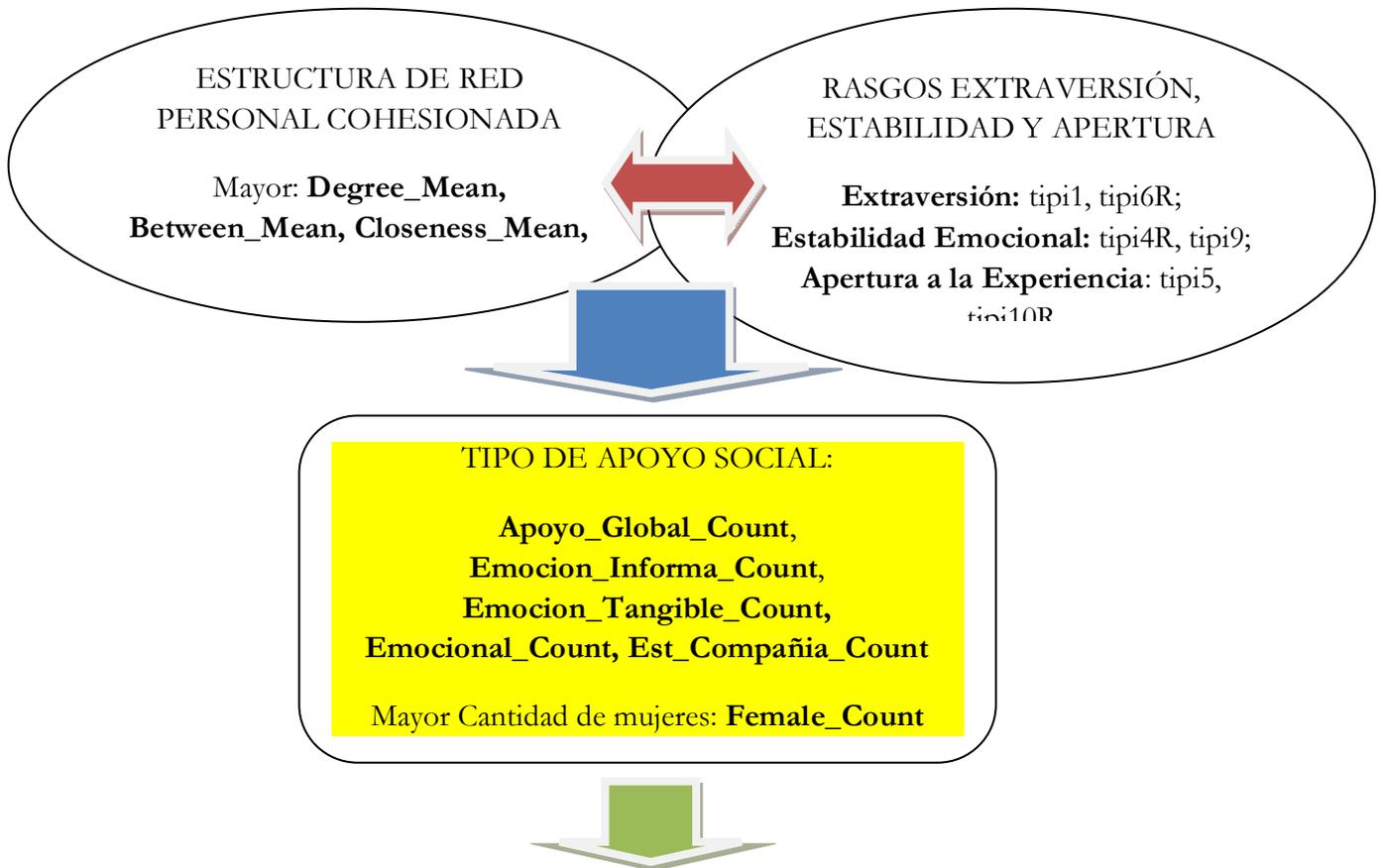
- RQ1: ¿Existen diferencias en las conductas de compartir información de contenido de ocio y de contenido educativo entre jóvenes procedentes de niveles educativos diferentes, a través de dispositivos móviles?
- RQ2: ¿Existen diferencias en el efecto que tienen las estructuras de redes sociales personales a la hora de compartir información de contenido educativo y de contenido de ocio entre jóvenes?
- RQ3: ¿Existen diferencias en el efecto que tienen los tipos de apoyo social percibido a la hora de compartir información de contenido educativo y de contenido de ocio entre jóvenes?
- RQ4: ¿En qué medida intervienen los sentimientos de expectativa, los motivos personales y los factores de personalidad la hora de compartir información entre jóvenes?

Estas preguntas parten de una hipótesis más global o general, a la luz de la literatura revisada, que intentamos exponer de manera sintética en el esquema siguiente (ver Figura 16), en la que se parte de la idea que los sujetos con una estructura de red personal cohesionada, con mayores puntuaciones en los rasgos de personalidad de extraversión, estabilidad (bajo neuroticismo) y apertura, y una clase de apoyo social

percibido en el que prevalezcan los apoyos múltiples o globales, los apoyos de tipo Emocional o sus combinaciones con otra clase de apoyos, los apoyos relacionados con la compañía y donde predominen mujeres y mayor cantidad de amigos en la composición de su red social personal, deberían manifestar una conducta de compartir información más exitosa. Responder a esta hipótesis global requeriría llevar a cabo un estudio mucho más amplio, con una muestra representativa de este sector de población juvenil y poder aplicar con sus resultados los análisis factoriales y pruebas estadísticas con potencia suficiente para ofrecer una respuesta plausible. El marco experimental de nuestra investigación parte de la hipótesis nula de que si lo anterior respondiera a un patrón de conducta generalizado, no deberían de aparecer diferencias sustanciales entre grupos de jóvenes agregados según niveles educativos desiguales.

Figura 16. Esquema hipotético de la relación de variables intervinientes en la conducta de compartir información.

ESQUEMA HIPOTÉTICO DE LA RELACIÓN DE VARIABLES INTERVINIENTES Y NIVEL ACADÉMICO



SELECCIONAN UN:

CONTENIDO INFORMATIVO ELEGIDO:

A_contenido, B_contenido Más: (3) ORIGINAL (4) ESPECIALIZADO

UTILIZAN EN MAYOR MEDIDA: RECURSOS DE ACCESO A LA INFORMACIÓN

A_recurso: Buscador, Redes Sociales

B_recurso: Sitio Web. Buscador

UTILIZAN RECURSOS DE DIFUSIÓN DE LA INFORMACIÓN

A_difunde: Whatsapp

B_difunde: Twitter y Email

MEJOR AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS INFORMACIONALES

A_tiempo + B_tiempo : Rápido, Muy Rápido

A_facil + B_facil; Muy Fácil, Fácil

MEJORES EXPECTATIVAS ASIGNADAS AL USO DEL DESTINATARIO

A_expecta ; B_expecta: Mucho _ 3 Bastante _ 2

ELECCIÓN MÁS ADECUADA DEL DESTINATARIO DE LA INFORMACIÓN:

A_destino: Amigo

B_destino: Compañero de Clase

HIPÓTESIS:

El planteamiento general de estas Hipótesis es que el factor de nivel académico que diferencia a cada grupo interviene de manera relevante en las diferencias que se esperan a la hora de compartir información, compensando, en ciertos casos, el efecto que pueda provocar inicialmente otros factores. En otras partimos de la hipótesis general de que los factores de personalidad, de motivos personales y de sentimientos de expectativa no deberían verse afectados por la diferencia de nivel académico entre ambos grupos. Por cada una de las preguntas planteadas en esta investigación, exponemos a continuación las hipótesis que pretendemos tratar.

- **RQ1:** ¿Existen diferencias en las conductas de compartir información de contenido de ocio y de contenido educativo entre jóvenes procedentes de niveles educativos diferentes, a través de dispositivos móviles?

H1: Los sujetos del grupo de nivel académico más alto elegirán un contenido informativo descrito como original y/o especializado en mayor medida, elegirán recursos como sitios o portales web para localizar una información, y utilizarán medios como Twitter y el Email más que el grupo de nivel más bajo, que utilizará principalmente herramientas de mensajería. También mostrarán una mejor autopercepción de competencias informacionales (tiempo y facilidad de uso) a la hora de compartir información.

- **RQ2:** ¿Existen diferencias en el efecto que tienen las estructuras de redes sociales personales a la hora de compartir información de contenido educativo y de contenido de ocio entre jóvenes?

H2: La estructura de la red social personal expresará cambios a la hora de predecir la conducta de la información a compartir, preferentemente aquellas en las que predominen mayor cantidad de amigos, e influye de manera desigual a la hora de elegir un destinatario y al valorar las expectativas de uso de la información compartida.

- **RQ3:** ¿Existen diferencias en el efecto que tienen los tipos de apoyo social percibido a la hora de compartir información de contenido educativo y de contenido de ocio entre jóvenes?

H3: Los tipos de apoyo social variarán en su influencia a la hora de elegir los destinatarios y de valorar las expectativas de uso de la información compartida, donde los apoyos múltiples o globales serán los más influyentes.

- **RQ4:** ¿En qué medida intervienen los sentimientos de expectativa, los motivos personales y los factores de personalidad la hora de compartir información entre jóvenes?

H4: Los factores de personalidad que intervienen en la valoración de las expectativas de uso de la información a compartir serán similares en ambos grupos. Entre esos factores los de Extraversión, Apertura y Afabilidad son los más influyentes entre los diversos aspectos que afectan a la conducta de compartir información. Los jóvenes de cada grupo mostrarán distintos motivos personales y los de nivel académico más bajo expresarán mayores sentimientos de incertidumbre y de frustración al compartir información.

11).- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y ENCUESTA

11.1 Encuadre del enfoque de Análisis de Redes Sociales.

El enfoque en el que encuadramos nuestra investigación desde el Análisis de Redes Sociales es distinto a los anteriormente descritos en el capítulo 7. Pretendemos identificar los aspectos de la estructura de las redes sociales personales de los sujetos estudiados (comparándolos conforme a una división entre dos grupos), en un proceso conductual muy concreto como es el compartir dos clases de información mediante dispositivos móviles de comunicación. Partimos de la idea de que las Estructuras Sociales Cognitivas (Krackhardt, 1987) juegan un papel determinante en la predisposición de los individuos a compartir. Concretamente, la “imagen cognitiva de la estructura social” que presenta cada sujeto (*ego*) en su informe sobre las personas que componen su red personal (Molina et al., 2007), funciona como un constructo que incide en múltiples aspectos de su conducta de interrelación con los demás. En el caso de las redes personales no solo medimos las relaciones del *ego* con los *alteri*, sino también las relaciones que *ego* percibe que hay entre los *alteri* nombrados, lo cual en realidad se trata de la representación cognitiva del *ego* sobre la red de relaciones entre los *alteri* de su entorno. En cierta forma, podríamos considerarlo que actúa de manera similar a un mapa cognitivo, es decir, un constructo que abarca aquellos procesos que posibilitan a la gente adquirir, codificar, almacenar, recordar y manipular la información sobre la naturaleza de su entorno (Downs y Stea, 1973), una metáfora que es función de la información que recibe la persona de su entorno y de la acción que desarrolla en él, es decir, está en permanente cambio mientras el individuo está en interacción con el entorno (Aragonés, 1998) y, sin responder estrictamente al referente geográfico o espacial que dio origen a este constructo, permite de igual forma organizar la experiencia social y cognitiva del sujeto.

Este encuadre consideramos que está, a su vez, estrechamente ligado al enfoque aplicado por Maya (2009) al abordar el análisis de las dimensiones de apoyo social en la cual, además de otros factores intervinientes, juega un papel esencial la *estructura de la red social* de los sujetos, elemento que se refiere a la distribución y organización de los lazos sociales y puede representarse con indicadores sobre la densidad, la centralidad y la agrupación y la composición de los actores. Esta estructura de red social, en nuestro caso especialmente, está ligada al *apoyo percibido* por los sujetos, es decir, un aspecto cognitivo determinado por las valoraciones subjetivas que hace el individuo sobre la disponibilidad funcional de su entorno personal inmediato (Ver Figura 17).

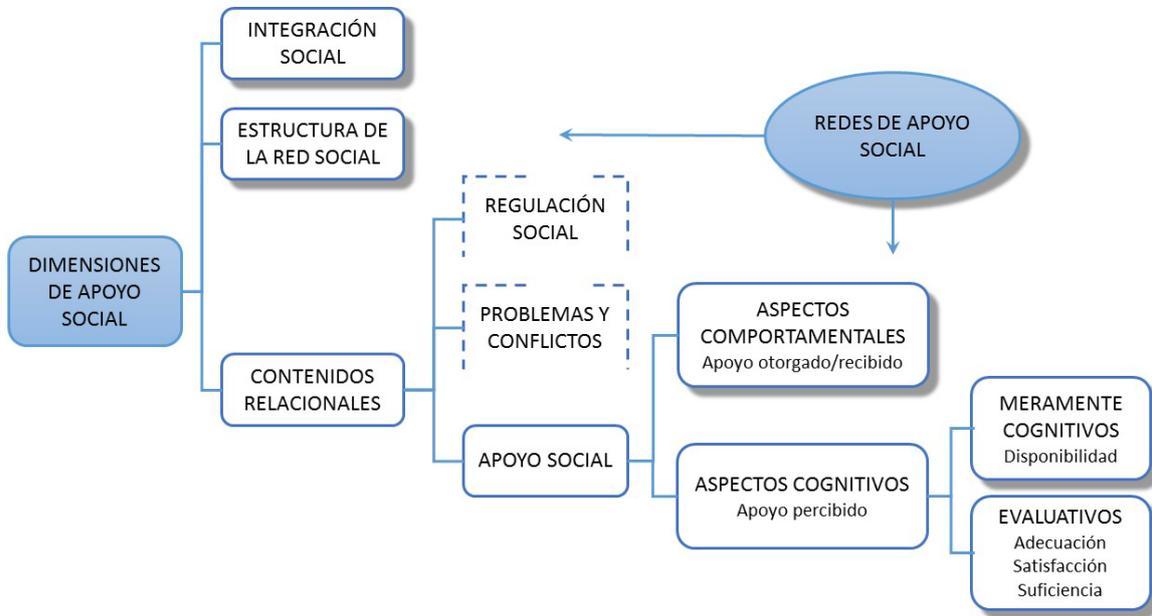


Figura 17: Dimensiones de Apoyo Social. Extraído de: Maya, 2009.

11.2 Encuadre de la Técnica de Incidente Crítico.

Revisada la literatura y centrándonos en el comportamiento informacional colaborativo, específicamente el acto de compartir información, que es el objeto de esta investigación, se procedió a articular los apartados que nos interesan configurando una encuesta específica (*ad hoc*) para este estudio y aplicando la Técnica de Incidente Crítico (Flanagan, 1954; González-Teruel y Barrios, 2012), y posteriormente utilizando los estadísticos adecuados para el análisis de los resultados de la encuesta.

Consideramos trascendental la pertinencia de utilizar esta Técnica de Incidente Crítico, que nos permite mostrar cómo se desarrolla el comportamiento informacional colaborativo, específicamente el acto de compartir información mediante una prueba práctica, y su auto-observación y valoración por los mismos sujetos, recién efectuada la prueba, en relación con aspectos motivacionales, sentimientos ante la necesidad de relación, rasgos de personalidad, tipos de apoyo social y las medidas respectivas a su estructura de red social personal, que constituyen un conjunto de ítems incluidos en la encuesta que nos permitirá registrar los datos suficientes para realizar una comparativa de los grupos de jóvenes objeto de este estudio.

Esta técnica aplicada y teorizada por primera vez por Flanagan (1954) consiste en un procedimiento flexible para registrar observaciones directas de una conducta humana y que se consideran que tienen una importancia o trascendencia crítica o concreta sobre el comportamiento; para recolectar estos incidentes críticos normalmente se les solicita a los encuestados que narren un acontecimiento que les haya sucedido y, a partir de su recuerdo, expresar o registrar determinados aspectos de su reacción o efectos. Un ejemplo sería pedir a los participantes que recordaran los incidentes en los que estuvieran interesados en encontrar información y lo que sucedió con la información una vez encontrada o adquirida, para, posteriormente, preguntarles qué describiesen la situación, sobre qué era lo que estaban buscando, y qué hicieron con la información una vez encontrada. En otros casos se sugiere o propone a los sujetos ejecutar o presenciar una conducta o bien identificar un acto y registrar por el observador los efectos que provoca.

Esta técnica permite aislar actos concretos y comportamientos específicos que pueden provocar una interacción o un efecto o impacto bien en la propia conducta de los sujetos encuestados, bien en la percepción de su relación con otras personas. E intenta confiar en una situación concreta creada para generar un informe más preciso de esta clase de comportamiento que lo haría una pregunta hipotética en una encuesta tradicional. Otros estudios en el ámbito del comportamiento informacional (Almehmadi, Hepworth y Maynard 2014; Auster y Choo, 1994; Chaudhry y Al-Sagheer, 2011; Hughes, 2012; Mansourian, 2008; Urquhart *et al.*, 2003; Wilkinson, 2001; Zach, 2005) han utilizado también esta técnica y se ha aplicado además en investigaciones de

conductas singulares de los jóvenes como, por ejemplo, para analizar el grado de capital social de los propios jóvenes y su descubrimiento de nuevos estilos y grupos musicales (Laplante, 2011).

Flanagan (1954) describió cinco etapas generales en las que basar el desarrollo de una investigación mediante la Técnica de Incidente Crítico (González-Teruel y Barrios, 2012), 1) definición de objetivos, 2) establecimiento de planes (quién observará, quién será observado, qué se observará), 3) recogida de datos (técnica y estrategias de observación, 4) análisis de datos (clasificación de los incidentes y sus vicisitudes) y, 5) interpretación de los datos e informe de resultados.

11.3 Definición de objetivos específicos

Esta investigación comprende, por un lado, una perspectiva exploratoria, dado que no existen referentes previos que aborden esta clase de conducta bajo este enfoque y estas herramientas de medida. Por otro lado, adopta un enfoque experimental al analizar las diferencias significativas existentes entre dos grupos de jóvenes estudiantes de bachiller, agrupados en función de su nivel educativo, según las características observadas en la estructura de sus redes sociales personales y los tipos de apoyo social percibidos y su vinculación con el comportamiento informacional colaborativo, específicamente a la conducta de “compartir información”. En el marco de esta investigación, incorporamos también la observación de los factores de personalidad que puedan intervenir de manera concomitante con las variables medidas por el Análisis de Redes Sociales y la frecuencia de uso de medios sociales.

Para ello utilizaremos la Técnica de Incidente Crítico en la que planteamos dos casos prácticos a los jóvenes participantes en la prueba que consisten en buscar la información que ellos deseen de contenido de ocio o actividad de tiempo libre, y otra de contenido educativo, con el fin de que las compartan inmediatamente una vez localizadas mediante sus dispositivos móviles. Una vez efectuada esa prueba incidental, los participantes compilarán una encuesta diseñada específicamente para esta investigación, en la que indicarán sus auto-observaciones de lo acontecido en el proceso de búsqueda y en el acto de compartir los contenidos informativos indicados. En líneas posteriores describimos con más detalle las características de las preguntas que se incluyen en la encuesta para extraer los datos de las variables que utilizaremos en nuestro análisis.

En nuestro caso, dado el tipo de conducta que estudiamos, la necesidad de información que tendrán los sujetos o la información que encuentren estará inicialmente determinada por la tarea de información impuesta (o instrucción dada) (Gross, 2009), pero el contenido de la búsqueda de información, aunque esté sugerido el tema

globalmente, y los recursos de medios sociales o de otra clase que les ofrecen los dispositivos móviles son de total, libre y exclusiva elección para cada participante. Por lo que consideramos que el proceso de "recuperación de la información" y el "uso o difusión de la información" no deberían suponer mayor complejidad a los sujetos de la prueba (Turnbull, 2003). En este apartado, del proceso de "recuperación de la información" nos interesa conocer qué medio y recursos han elegido los participantes para localizar el contenido informativo, y su percepción del tiempo de acceso y la facilidad de uso que les ha ofrecido el recurso empleado. En el apartado de "compartir la información" nos interesa conocer el medio utilizado para su difusión, el tipo de persona destinataria de cada contenido informativo, las emociones o sentimientos de expectativa en el acto de compartir que han percibido, y los motivos personales que les han impulsado a compartir.

La conducta esperada por parte de los participantes puede oscilar desde una búsqueda dirigida a ciertos procedimientos de navegación rápida (Bates, 2003) para encontrar el tema o asunto deseado que cumpla un mínimo de satisfacción o bien una plausible expectativa de uso, con el mínimo esfuerzo posible. Entre los aspectos de la conducta esperada por parte de los jóvenes, consideramos que el proceso de "comienzo" y "encadenamiento" iniciales (Ellis, 1989) se supone que serán fases especialmente rápidas, y el proceso de "filtrado" y "extractado" variará sustancialmente del contenido informativo de ocio y/o actividad de tiempo libre, al contenido informativo educativo, así mismo, variará en los casos que los individuos utilicen buscadores o bien portales especializados (p. ej. de temática académica) o sitios de redes sociales, estos aspectos de tiempo utilizado no los vamos a medir en nuestra investigación actual, pues no forma parte de nuestro objetivo, pero nos permite racionalizar mejor cuales son los pasos esperables en esta clase de conducta.

11.4 Plan establecido de la prueba práctica y observación

El plan establecido para tal fin es suscitar a los encuestados un mismo comportamiento desglosado en dos casos en función del contenido informativo que cada uno adopta. Por un lado, se les invita a buscar con sus dispositivos móviles una información de contenido de ocio, festivo, deportivo o de actividad de tiempo libre, que a ellos les interese o les guste y, una vez localizada, que la compartan con quien ellos deseen, es lo que denominamos en esta investigación “*Caso A*”. A continuación se les invita a buscar con sus dispositivos móviles una información de contenido educativo o académico, sobre algo de lo que estén tratando en sus materias y clases actuales, que a ellos les interese o les apetezca tratar y, una vez localizada, que la compartan con quien ellos deseen, es lo que denominamos en esta investigación “*Caso B*”.

Una de las críticas que se hace a la Técnica de Incidente Crítico es que “La Técnica del Incidente Crítico contará con eventos que se recuerdan por los usuarios y también necesitará información exacta y veraz de los mismos. Los incidentes críticos a menudo dependen de la memoria, sin embargo, los incidentes pueden ser imprecisos” (González-Teruel y Barrios, 2012, p.152). En nuestro caso, el impacto y la calidad de la observación de la conducta desarrollada es notable pues se ejecuta en el mismo momento previo al registro de sus efectos y de las percepciones de los sujetos mediante la encuesta que se aplica consecutivamente, facilitándose a los participantes la identificación y descripción de varios aspectos de este comportamiento singular.

Revisando investigaciones anteriores en el ámbito del comportamiento informacional, Sonnenwald y Livonen (1999, citados por González-Teruel y Barrios, 2012) destacaron la exigencia de distinguir adecuadamente lo que se entiende como contexto y como situación dada en cuyo marco de desenvuelve la observación de esta clase de conducta.

El contexto donde se desarrolla la prueba de nuestra investigación (celebrada en el mes de noviembre de 2014) es el centro educativo y el aula de los grupos de estudiantes. Un entorno habitual, no extraño, en su vida cotidiana que garantiza la validez ecológica de la prueba. La “situación” en la que participan los encuestados es la búsqueda momentánea con un dispositivo móvil de una información que deseen elegir ellos mismos sobre un tema de ocio y, posteriormente, sobre un tema de las materias educativas en curso e, inmediatamente de su localización en sus dispositivos, proceder a su compartición con la persona que ellos mismos deseen. La situación en la que se desarrolla nuestro estudio responde en mayor medida a una actividad lúdica, es como un juego, en el que en ningún momento se plantea a los participantes su ejecución en un plazo determinado. Solamente cuando la totalidad de miembros de cada grupo ha finalizado el acto de compartir la información localizada para el segundo caso, es

cuando se ha ofrecido a los participantes el documento en papel de la encuesta para explicarles, entonces, en qué consisten los contenidos que se solicitan en la misma.

Los jóvenes que han participado en esta investigación son alumnos/as de primer curso de bachiller, correspondientes a los siguientes centros educativos:

- 1º Bachiller grupo de Ciencias y grupo de Tecnología del IES Alquibla, La Alberca, Murcia (34 alumnos)
- 1º BH Bachiller Humanidades y Ciencias Sociales del IES José Planes, Espinardo, Murcia (24 alumnos)
- 1º AC Bachiller de Ciencias del IES Felipe de Borbón, Ceutí (19 alumnos)
- 1º BH Bachiller de Humanidades del IES Felipe de Borbón, Ceutí (15 alumnos)

TOTAL ALUMNOS/AS: 93 = VARONES: 55. MUJERES: 38

La elección del grupo de alumnos de los centros del municipio de Murcia (grupos a y b) se adoptó después de consultar con varios profesores de diversos IES del municipio, buscando dos grupos de alumnos de primero de bachiller que fueran lo más dispares posible entre ellos en lo que se refiere a su nivel educativo (y en cierta medida también social), de manera que la prueba de incidente crítico y la encuesta posterior que se tendrían que aplicar pudieran efectuarse eficazmente con una duración no superior a una hora lectiva (para no alterar el plan regular de clases y para ajustarnos al contexto ecológico deseado) y pudiéramos economizar al máximo los esfuerzos y la disponibilidad de tiempo práctico para su aplicación.

El IES Alquibla está ubicado en La Alberca una pedanía perteneciente al municipio de Murcia, cuyo territorio cierra por el oeste el área subcomarcal denominada Cordillera Sur. Cuenta con una población de 12.233 habitantes (INE, 2015) predominantemente residencial, esta localidad se encuentra aneja a un entorno privilegiado como es el del Parque Regional de Carrascoy y El Valle, situado en plenas estribaciones de la Cresta del Gallo. El grupo a) de alumnos elegido (que en realidad está constituido por dos grupos de las especialidades de ciencias y tecnología) es el que poseía el mejor nivel medio de notas académicas en el curso anterior, además que en este grupo participaban varios alumnos y alumnas que se encontraban, en el momento de la prueba, en el Programa de Altas Capacidades Intelectuales de la Consejería de

Educación, Cultura y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

El IES José Planes está ubicado en el barrio de Espinardo, Perteneciente al distrito norte del municipio de Murcia y es el barrio que más alejado está del centro urbano tradicional, cuenta con una población de 11.423 habitantes (INE, 2015). En el informe de análisis de la zona de actuación del Plan Urban “Espíritu Santo” publicado en 2010 se señala que a pesar de las continuas intervenciones por parte de las administraciones públicas durante décadas no se ha conseguido paliar significativamente los problemas sociales y, sobre todo, la integración del barrio en Espinardo y el resto de la ciudad. Más aún, el crecimiento de la ciudad y la expansión urbanística ha ahondado la segregación urbana de este barrio encerrado entre infraestructuras viarias, polígonos industriales y nuevas urbanizaciones. Se puede afirmar que este barrio se ha quedado al margen de los beneficios del ciclo económico que ha experimentado la región. Este barrio arrastra desde hace años problemas serios de integración. El grupo b) de primero de bachiller elegido es el que presentaba una nota media más baja de notas académicas en el curso anterior.

Ceutí es un municipio situado en la comarca natural de la Vega Media del Segura de la Región de Murcia. En 2015 contaba con una población de 11.227 habitantes. Su superficie es de 10,3 Km² y la distancia a la capital de la región es de 21 Km. Es uno de los municipios más pequeños de la Región de Murcia, además de ser el de mayor densidad de población de la comarca de la Vega Media del Segura. La economía del municipio desde los años 60, se basaba únicamente en sus fábricas de conservas y en la agricultura. En los últimos años se ha diversificado más y cuenta con dos polígonos industriales pero el progreso de sus empresas ha sido detenido por la actual crisis económica. Los alumnos que forman parte de esta investigación proceden del Instituto de Educación Secundaria "Felipe de Borbón", y la elección del grupo c) es el curso de primero de bachiller que poseía el mayor nivel medio de notas académicas en el curso anterior, y el grupo d) el que tenía un nivel medio de notas más bajo.

Previamente a la aplicación de las pruebas se informó a la Dirección de cada uno de estos IES y a los profesores responsables de Actividades Extraescolares (IES Alquibla y IES Felipe de Borbón) o al Jefe de Estudios (IES José Planes), del carácter y contenidos de la encuesta asegurando que, en ningún momento, se recogerían datos identificativos del alumnado, garantizando totalmente su anonimato.

Antes de la aplicación de la prueba, los alumnos de cada aula recibieron el día anterior el comunicado por parte del profesor responsable de Actividades Extraescolares, o bien del Jefe de Estudios (dependiendo el caso en cada IES), que debían llevar ese día su dispositivo móvil (teléfono o tablet según deseo de cada uno/a), para efectuar una prueba práctica, sin informarles en qué consistiría tal prueba.

Partimos de la premisa, así mismo, que el medio utilizado en el caso práctico para transmitir la información a compartir (dispositivo móvil) está suficientemente extendido en el conjunto de la población, y de manera muy destacada entre los jóvenes. (Informes IAB, 2017, Fundación Telefónica, 2017). Por lo que no creemos que su uso en esta prueba pueda suponer ninguna clase de sesgo posible a la hora de buscar una información o bien, elegir a una persona destinataria concreta, sea cual fuera su carácter y estatus.

La agrupación que efectuamos para proceder a la comparación de resultados en nuestros análisis es la siguiente:

Grupo Nivel A (53 alumnos/as):

- a) - 1º Bachiller grupo de Ciencias y grupo de Tecnología del IES Alquibla, La Alberca, Murcia (34 alumnos)
- c) - 1º AC Bachiller de Ciencias del IES Felipe de Borbón, Ceutí (19 alumnos)

Grupo Nivel B (39 alumnos/as):

- b) - 1º BH Bachiller Humanidades y Ciencias Sociales del IES José Planes, Espinardo, Murcia (24 alumnos)
- d) - 1º BH Bachiller de Humanidades del IES Felipe de Borbón, Ceutí (15 alumnos).

Todos los sujetos de la investigación cumplieron adecuadamente el contenido de las encuestas, solamente hubo un caso de una chica del curso 1º BH del IES de Ceutí que no llevaba su teléfono móvil en el momento en el que se citó a su grupo para realizar la prueba. En ese caso, se le indicó que observase en silencio lo que hacía su compañera durante las pruebas y que pensase exclusivamente en los pasos y las cosas que ella hubiera hecho particularmente en el caso de haberlo utilizado y que lo retuviera en mente. Previamente a ello se solicitó a su compañera de mesa la autorización oportuna para que esta alumna pudiera observar, la utilización que iba a realizar con su dispositivo móvil, no encontrando objeción para ello.

11.5 Procedimiento de recogida de datos. Encuesta

La encuesta aplicada se realizaba en el marco de un aula de alumnos/as de bachiller, en un ambiente relajado en el que previamente, después de mi presentación, informaba brevemente que deseaba contar con su colaboración y que para ello era preciso que utilizasen sus dispositivos móviles. Definía sucintamente el objetivo de la investigación destacando que, en todo caso, los datos que se iban a responder en la encuesta posterior eran totalmente anónimos y se garantizaba, por ello, su privacidad.

La encuesta configurada especialmente para esta investigación es semi-estructurada, aunque predominan los apartados con respuesta tipo likert que facilitan la rapidez en su cumplimentación. Incorpora algunas preguntas abiertas necesarias para facilitar su libre expresión y estimular, en algunos casos, la exploración y el uso de términos particulares de los participantes. Antes de su aplicación definitiva, fue administrada en domicilio a seis alumnos de primer curso de bachiller de varios IES de la ciudad de Cartagena y a un alumno de 4º de ESO de un colegio concertado de Granada, al objeto de detectar problemas posibles de interpretación de los términos que incorpora y medir el tiempo real de duración de su aplicación completa. Así mismo fue consultada por varios profesores de IES para estimar la eficacia de su aplicabilidad a este sector de población.

La encuesta partía de las siguientes premisas y condicionantes:

- 1.- Se aplicaba en el marco de una Técnica de Incidente Crítico (Flanagan, 1954; González-Teruel y Barrios, 2012) en cuyo escenario más que la observación del investigador, la misión a cumplir era el registro de la auto-observación de los mismos sujetos inmediatamente a continuación de ejecutar el caso práctico sugerido.
- 2.- Debía poder cumplimentarse en un periodo de tiempo no superior a los 45 minutos, para no utilizar más de una hora lectiva de clase.
- 3.- Debía incluir términos comprensibles y un lenguaje formulado con claridad para personas de estas edades.
- 4.- Debería configurarse a partir de pruebas aplicadas en contextos similares, cuya formulación y apartados hayan sido suficientemente validados y operativos en investigaciones previas, para registrar los elementos cognitivos, conductuales, de configuración de la red social (Requena, 1996) y de personalidad que nos interesa abordar.

Al tratar de calificar una conducta reciente o inmediata, aplicando la Técnica del Incidente Crítico consideramos que no se ven afectadas las valoraciones que realicen los sujetos encuestados por un problema de recuerdo deficitario de su comportamiento. Un aspecto que en otras investigaciones ha podido influir en la validez de los contenidos recordados sobre comportamientos pretéritos de los sujetos (González-Teruel y Barrios, 2012).

Mediante las preguntas iniciales de la encuesta para cada caso (Casos A y B) se nos permite conocer la descripción que realizan los encuestados del contenido informativo buscado, e intentamos determinar el grado de dificultad respecto a la percepción del tiempo empleado, recursos utilizados para la búsqueda y para su difusión, con preguntas simples basadas en estudios de similares características para medir los resultados en procesos de búsqueda de información (Saracevic, Kantor, Chamis y Trivison, 1988) y las expectativas básicas iniciales que perciben los sujetos, dado que, según Heinström, (2003, par. 34) "la estimación y la expectativa de las propias capacidades a menudo influyen más en el rendimiento que las habilidades reales que uno posee. La presión del tiempo también parece afectar el esfuerzo y el tiempo dedicado a la búsqueda de información" por los estudiantes participantes en una investigación sobre comportamiento informacional y rasgos de personalidad. Así mismo, la utilidad percibida respecto a las otras personas influyen en los beneficios y la necesidad de compartir información con ellos (Fulton, 2009). La pregunta abierta (apartado "J") de cada caso, se codificará como "Motivación Intrínseca", "Motivación Extrínseca" (conforme a las concepciones de Deci y Ryan, 2000), o "Motivación Trascendental" (Pérez López, 1992; 1993) en función de su contenido.

En la página siguiente se muestra el contenido de la encuesta presentada a los participantes, indicando en color **ROJO** los nombres que adopta cada variable para su tratamiento estadístico y las opciones de valoración (el texto en color ROJO, como es obvio, no se muestra a los encuestados). Se presenta la parte correspondiente al Caso A, la parte del Caso B que se mostraba a los encuestados es idéntica, salvo que las codificaciones respectivas en cada pregunta se cambia la letra "A" por la letra "B".

CUESTIONARIO CASO A

- Describe el Contenido de Información buscado:

A_contenido (*texto: 4 opciones*)

(1) Vago (2) Informal (3) Original (4) Especializado

- Recurso utilizado para buscar el contenido de esa información: (*marcar con una "X"*)

Tuenti _ 1 Facebook _ 2 Twitter _ 3 Sitio Web _ 4 Blog Personal _ 5 Buscador _ 6

Otro_ 7 indicar: 8 (*texto*)

A_recurso

- Consideras que el tiempo utilizado en buscarlo ha sido: (*marcar con una "X"*)

Muy Lento _ 0 Lento _ 1 Rápido _ 2 Muy Rápido _ 3

A_tiempo

- Consideras que el recurso utilizado para buscarlo ha sido: (*marcar con una "X"*)

Muy Fácil _ 3 Fácil _ 2 Complicado _ 1 Difícil _ 0

A_facil

- A quién se lo has difundido o enviado: (*marcar con una "X"*)

Familiar _ 1 Mejor amigo/a _ 2 Amigo/a normal _ 3 Novio/a _ 4 Compañero/a de clase
_ 5 Conocido/a _ 6

A_destino

- ¿Crees que le gustará o servirá esta información? (*marcar con una "X"*)

Mucho _ 3 Bastante _ 2 Poco _ 1 No sé _ 0

A_expecta

- ¿Brevemente, por qué crees que le gustará o le servirá esta información?

(*Escribe en letras mayúsculas, por favor*)

A_expect_cont (*variable finalmente no utilizada por el bajo nivel de respuestas obtenido*)

- Recurso utilizado para difundir o enviar el contenido: (*marcar con una "X"*)

Tuenti _ 1 Facebook _ 2 Twitter _ 3 Email _ 4 Whatsapp _ 5 SMS _ 6

Otros_ 7 indicar: 8 (*texto*)

A_difunde

- ¿Brevemente, qué es lo que te ha motivado más para enviar esta información a esa persona? (*Escribe en letras mayúsculas, por favor*)

A_motiva

(*3 opciones:*

1 Motivación Extrínseca, 2 Motivación Intrínseca, 3 Motivación Trascendental)

El apartado de “Frecuencia de uso de medios sociales” es fundamental para conocer la relación potencial entre tales frecuencias y las características del comportamiento informacional colaborativo. A la luz de diversos informes, a mayor frecuencia de uso de medios sociales se supone que los jóvenes presentan menos dificultad de cara a la difusión de información en un momento dado (Espinar y González, 2008). A continuación mostramos la presentación a los encuestados de esta parte:

Con qué frecuencia utilizas cada medio de los siguientes: (*marcar con una “X”*)

Código Frecuencia **4** **3** **2** **1** **0**

	Varias veces al día	a diario	semanal	cada mes	No uso
Tuenti					
Facebook					
Twitter					
Email					
Whatsapp					
SMS					
Otros (indicar)					

Frec_Medios (puntuación media de todas las frecuencias)

Para medir las sensaciones o sentimientos de “Necesidad de relación” nos apoyamos en los cinco ítems de la versión española (Balaguer, Castillo y Duda, 2008) de la subescala de aceptación de la –según denomina Balaguer- “Escala de Necesidad de Relación” (Richer y Vallerand, 1998). En el marco del “*Modelo estructural hipotetizado de los antecedentes y consecuentes de la motivación*” utilizado en diversas investigaciones (Balaguer et al. 2008; González, Castillo, García-Merita, Balaguer, 2015) y que se basa en la Teoría de la Autodeterminación (Self-Determination Theory) de Ryan y Deci (2000), hemos visto conveniente utilizar la parte correspondiente a analizar el grado de “Necesidad de Relación” (expectativas y sentimientos ante la necesidad de relación) que incorporaban en su investigación, midiéndola con la subescala de “*Aceptación de la Escala de Necesidad de Relación*” de Richer y Vallerand (1998), compuesta por cinco ítems que evalúan el nivel de aceptación y respeto percibido en el contexto deportivo.

La adaptación al español de esta subescala realizada por Balaguer *et al.* se focalizó en los cinco ítems de la escala original *Échelle du sentiment d'appartenance*

sociale (ESAS) de Richer y Vallerand (1995, 1998), que tienen que ver con la dimensión de aceptación ("Acceptation": ítems 1, 3, 5, 7, 9) percibida en un entorno social (organización, trabajo, etc.), excluyendo los otros cinco ítems originales de la citada escala que tienen que ver con la dimensión de intimidad ("Intimité": ítems 2, 4, 6, 8, 10). Tal y como expresan los autores en la documentación de esta Escala ESAS accesible en el Laboratoire de Recherche sur le Comportement Social (LRSC) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) se trata de reemplazar la palabra "trabajo" por otra cosa que interese indagar:

"Cette échelle mesure le sentiment d'appartenance sociale (feelings of relatedness) que les gens ressentent en milieu de travail. Il y a deux dimensions, soit la dimension d'acceptation et celle d'intimité. On retrouve 5 énoncés pour chacune de ces 2 dimensions évalués sur une échelle de 1 à 7 points. Il est à noter qu'on peut utiliser cette échelle dans différents contextes de vie ou même dans la vie en général de la personne. Il s'agit de remplacer le mot travail par autre chose, i.e. collègues, étudiants, dans mes relations dans ma vie en général, je me sens... et l'échelle peut être utilisée de cette façon." (Laboratoire de Recherche sur le Comportement Social (LRSC), recuperado de <http://www.lrcs.uqam.ca/scales/esas.doc> párrafo 3).

En nuestro estudio, no se ha utilizado la medida de media como resultado final del cálculo de esta subescala de Richer y Vallerand, sino que hemos aplicado el cálculo para establecer las relaciones de esta variable según el resultado directo de cada ítem de la subescala, incluyendo los ítems añadidos específicamente de manera original en esta investigación, con el fin de lograr discriminar al máximo las clases de sentimientos específicos de necesidad de relación (o de necesidad de pertenecía o de vinculación, para ser más pertinentes con la versión original francesa) relacionados con cada tipo de comportamiento en los casos A y B.

Esta sub-Escala de Necesidad de Relación (Balaguer et al., 2008) comprende un rango de respuesta mediante una escala likert que oscila de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo) y originalmente expresa lo siguiente (Ver Tabla 6):

Tabla 6. Escala de Necesidad de Relación (Extraído de Balaguer et al., 2008)

Cuando participo en mi deporte me siento...							
1. Apoyado/a	1	2	3	4	5	6	7
2. Comprendido/a	1	2	3	4	5	6	7
3. Escuchado/a	1	2	3	4	5	6	7
4. Valorado/a	1	2	3	4	5	6	7
5. Seguro/a	1	2	3	4	5	6	7

Hemos sustituido "participo en mi deporte", por "comparto información". Y hemos añadido cinco ítems más para incorporar un rango de respuestas observadas en

varias investigaciones sobre comportamiento informacional como, por ejemplo, el término de "incertidumbre" y de "ansioso/a" al aparecer en Kuhlthau (1991; 2004) identificando la incertidumbre resultante de situaciones desconocidas o de conocimiento relacionado con el nivel de progreso de quien busca información en el trabajo o bien de tipo académico. También tenemos en cuenta los estados emocionales de ansiedad, sorpresa, entusiasmo / alegría, desconfianza, inseguridad, incertidumbre / impotencia y desasosiego / frustración, por los que atraviesan los usuarios durante la interacción con los sistemas de información y que, indudablemente, están presentes en los procesos iniciales de esta conducta de compartir información (Benítez de Vendrell, 2007). El sentirse "entusiasmado" como forma de expresión de la necesidad imperiosa de compartir o (tener la esperanza) de hacer feliz a la gente, y la "confianza en el uso" potencial por los demás y la "frustración" ante la respuesta esperada por el otro, tienen que ver, también, con la posible falta de interés percibida en el destinatario y la necesidad de validación por otros de esta clase de comportamiento y la reciprocidad (Tinto y Ruthven, 2016, citando a: Goh, 2009; y Hall, 2010, entre otros).

Esta parte de la encuesta queda de la siguiente forma:

Rodea con **un círculo** el número que corresponda con tu **grado de acuerdo** en cada caso de lo siguiente:

	Nada de acuerdo						Total acuerdo
							
<hr/>							
Cuando comparto información me siento...							
• Apoyado/a	1	2	3	4	5	6	7
• Comprendido/a	1	2	3	4	5	6	7
• Escuchado/a	1	2	3	4	5	6	7
• Valorado/a	1	2	3	4	5	6	7
• Seguro/a	1	2	3	4	5	6	7
• Ansioso/a	1	2	3	4	5	6	7
• Entusiasmado/a	1	2	3	4	5	6	7
• Confiado/a en su uso por los demás	1	2	3	4	5	6	7
• Con incertidumbre sobre si será útil	1	2	3	4	5	6	7
• Con algo de frustración si no me responden pronto	1	2	3	4	5	6	7

La medida de fiabilidad de esta escala ha obtenido en nuestro estudio un Alfa de Cronbach: ,781. Las codificaciones de cada uno de estos ítems en la base de datos es la siguiente:

- E1.** apoyado/a
- E2.** comprendido/a
- E3.** escuchado/a
- E4.** valorado/a
- E5.** seguro/a
- E6.** ansioso/a
- E7.** entusiasmado/a
- E8.** confiado/a en su uso por los demás
- E9.** con incertidumbre sobre si será útil
- E10.** con algo de frustración si no me responden pronto

El apartado de “Motivos Personales” es una adaptación específica de una sección de la encuesta *Modelo MAM-CEI de motivación consciente para el aprendizaje* desarrollada por Boza y Toscano (2012) y validada por Boza Carreño y Méndez Garrido (2013), en la que hemos sustituido el término “Estudio...”, por el término: “Comparto información...”, adaptando, a su vez, los términos relacionados con el ámbito educativo universitario al ámbito de estudiantes de bachiller. La respuesta se efectúa mediante una escala likert, marcando el grado de acuerdo desde 1 (nada de acuerdo) hasta, 7 (totalmente de acuerdo).

La sección original de esta encuesta de Boza y Méndez. (2013) es la siguiente:

Tabla 8: Motivos Personales. Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: validación y resultados generales de una escala. Extraído de Boza y Méndez. (2013)

Motivos Personales	P1. Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	1	2	3	4	5	6	7
	P2. Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	1	2	3	4	5	6	7
	P3. Estudio en la universidad porque me divierto también mucho	1	2	3	4	5	6	7
	P4. La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	1	2	3	4	5	6	7
	P5. Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	1	2	3	4	5	6	7
	P6. La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	1	2	3	4	5	6	7
	P7. Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	1	2	3	4	5	6	7
	P8. Estudio porque va a aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
	P9. Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando	1	2	3	4	5	6	7
	P10. Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios	1	2	3	4	5	6	7
	P11. Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	1	2	3	4	5	6	7
	P12. Mis estudios me hacen sentir más responsable	1	2	3	4	5	6	7
	P13. Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta	1	2	3	4	5	6	7
	P14. Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
	P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	1	2	3	4	5	6	7
	P16. Pienso que los estudios son muy importantes, por eso estudio	1	2	3	4	5	6	7
	P17. Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	1	2	3	4	5	6	7
	P18. Estudio para educarme, para madurar como persona	1	2	3	4	5	6	7
	P19. Me gusta implicarme en actividades creativas	1	2	3	4	5	6	7
	P20. Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 9: Tabla de motivos personales aplicada en esta Encuesta:

Motivos Personales	P1. Comparto información para conocer gente nueva y entablar amistades	1	2	3	4	5	6	7
	P2. Comparto información para aprender y avanzar en mis conocimientos	1	2	3	4	5	6	7
	P3. Comparto información porque me divierto también mucho	1	2	3	4	5	6	7
	P4. Comparto información porque es una experiencia única y muy gratificante	1	2	3	4	5	6	7
	P5. Comparto información porque quiero que se cumplan mis expectativas	1	2	3	4	5	6	7
	P6. La influencia y apoyo de mi familia hace que comparto información con los demás	1	2	3	4	5	6	7
	P7. Comparto información porque así me siento con más independencia y libertad	1	2	3	4	5	6	7
	P8. Comparto información porque eso puede aumentar mis posibilidades de mejorar en mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
	P9. Mis profesores y su labor de clase me motivan para seguir compartiendo información	1	2	3	4	5	6	7
	P10. Comparto información porque la profesión que quiero ejercer puede requerir estas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
	P11. Recibir un agradecimiento de los demás es un motivo para compartir información	1	2	3	4	5	6	7
	P12. Comparto información me hace sentir más responsable	1	2	3	4	5	6	7
	P13. Comparto información para practicar algo que me sirva para el trabajo que me gusta	1	2	3	4	5	6	7
	P14. Comparto información porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	1	2	3	4	5	6	7
	P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo cuando comparto información	1	2	3	4	5	6	7
	P16. Pienso que la información es muy importantes, por eso comparto	1	2	3	4	5	6	7
	P17. Comparto información por vocación y mi forma de ser, porque siempre me ha gustado compartir con los demás	1	2	3	4	5	6	7
	P18. Comparto información para educarme, para madurar como persona	1	2	3	4	5	6	7
	P19. Me gusta implicarme en actividades creativas	1	2	3	4	5	6	7
	P20. Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	1	2	3	4	5	6	7

El concepto sintético para describir cada uno de estos motivos personales es el mismo que el utilizado por Boza y Méndez (2013):

- P1. (Amistad)
- P2. (Aprendizaje)
- P3. (Diversión)
- P4. (Experiencia gratificante)
- P5. (Cumplimiento de Expectativas personales)
- P6. (Familia)
- P7. (Independencia)
- P8. (Mejora de estudios)
- P9. (Modelo educativo)
- P10. (Enfoque de Profesión)
- P11. (Reconocimiento)
- P12. (Responsabilidad)
- P13. (Enfoque Mercado de trabajo)
- P14. (Bienestar interior)
- P15. (Superación)
- P16. (Importancia del saber)
- P17. (Vocación)
- P18. (Maduración)
- P19. (Creatividad)
- P20. (Meticulosidad)

La medida de fiabilidad de esta escala ha obtenido en nuestro estudio un Alfa de Cronbach: ,914.

Para establecer el análisis y la tipología de la estructura de redes sociales personales de los sujetos, necesitamos crear un generador de nombres de los miembros que constituyen la red social de los sujetos y que puede consistir en preguntar, directamente a cada encuestado, los nombres de las personas con las que se sienten cerca o mantienen determinada clase de relación (trabajo, estudio, familia, amistad, etc.) para, a continuación, indagar sobre los lazos posibles que existen entre ellos mismos (grado de conocimiento entre sí, o de vinculación por algún motivo o contexto), y su relación con los mismos sujetos encuestados (Holgado, 2010; Maya, 2009; Maya y Holgado, 2005; McCarty , 2002; McCarty y Molina, 2015; Molina, 2005, Wasserman y Faust, 1994).

En la sección de Red de Apoyo Social Personal, el generador de nombres utilizado para aplicarlo posteriormente con el software de EgoNet, fue el Arizona Social Support Interview Schedule (ASSIS) desarrollado por Barrera (1980). Se trata de una entrevista semi-estructurada que permite obtener los nombres de las personas con las

que el encuestado cuenta para tratar sus asuntos personales, pedir dinero prestado, solicitar consejo, obtener feedback positivo, conseguir ayuda instrumental y compartir el tiempo libre. Es un conjunto de seis preguntas que, en nuestro caso, generan aproximadamente entre 5 y 20 nombres de proveedores de apoyo (principalmente lazos fuertes tales como la pareja, los parientes y amigos muy cercanos).

Los entrevistados tienen la opción de mencionar apodos, iniciales o cualquier sistema de identificación en caso de que no quieran utilizar nombres reales. Este formulario de registro de lazos sociales ha sido utilizado en otras investigaciones para determinar el mapa de apoyo social de una persona o de un colectivo y analizar el carácter de las estructuras de redes sociales personales, como es el estudio realizado por Maya (1999) y desarrollos posteriores por Maya y Holgado (2005), Araya y Maya (2005) y Maya (2009) en cuyo modelo nos hemos apoyado.

Mediante la aplicación del ASSIS conseguimos articular una clasificación de la variable Tipología de Apoyo Social percibido por los sujetos y, a partir de sus datos, establecer la estructura de red personal. Los resultados obtenidos con esta información nos permiten conocer las posibles relaciones que existen para cada grupo, con los aspectos que investigamos en la conducta colaborativa de información.

A continuación se muestra esta parte de la encuesta tal y como se presenta a los sujetos:

ENCUESTA DE REDES PERSONALES Y APOYO SOCIAL

“A continuación te voy a preguntar por personas con las que cuentas para tratar tus asuntos personales. Indica en el listado el nombre de cada persona y su relación contigo (familiar, padres, hermanos, amigos, pareja, conocido, etc.). Te ruego que marques redondeando el símbolo de cada letra que corresponda las preguntas siguientes para cada persona que indiques en el listado”:

- A. *¿Con qué personas tratas asuntos privados, íntimos, o cuestiones muy personales? Expresar los propios sentimientos.*
- B. *¿A qué personas podrías pedir dinero o algún otro tipo de ayuda material? Ayuda tangible.*
- C. *¿Qué personas te podrían dar consejo u orientación o te podrían ayudar a tomar una decisión? Consejo y apoyo informativo.*
- D. *¿Qué personas comparten tu forma de pensar y puedes recurrir a ellas para sentirte comprendido? Feedback positivo.*
- E. *¿Qué personas te pueden echar una mano en el trabajo o en el estudio? Es decir, qué personas pueden ayudarte a realizar una tarea, del tipo que sea.*
- F. *¿Con qué personas pasas tu tiempo libre, ya sea para ir al cine, salir a tomar algo, tener compañía, etcétera? Participación social y compañía.*

Persona – Relación	A	B	C	D	E	F
1.	?	?	?	?	?	?
2.	?	?	?	?	?	?
3.	?	?	?	?	?	?
4.	?	?	?	?	?	?
5.	?	?	?	?	?	?
6.	?	?	?	?	?	?
7.	?	?	?	?	?	?
8.	?	?	?	?	?	?
9.	?	?	?	?	?	?
10.	?	?	?	?	?	?
11.	?	?	?	?	?	?
12.	?	?	?	?	?	?
13.	?	?	?	?	?	?
14.	?	?	?	?	?	?
15.	?	?	?	?	?	?
16.	?	?	?	?	?	?
17.	?	?	?	?	?	?
18.	?	?	?	?	?	?
19.	?	?	?	?	?	?
20.	?	?	?	?	?	?

Clases de ayuda: A, apoyo afectivo o expresión de sentimientos personales; B, ayuda material o tangible; C, consejo o información; D, feedback positivo o reforzamiento social; E, ayuda física o instrumental; y F, compañía o participación social.

Los tipos de apoyo social según nos ofrece la encuesta ASSIS de Arizona (Barrera, 1980) son los siguientes:

- A, apoyo afectivo o expresión de sentimientos personales;
- B, ayuda material o tangible;
- C, consejo o información;
- D, feedback positivo o reforzamiento social;
- E, ayuda física o instrumental; y
- F, compañía o participación social.

- El Apoyo Emocional se describe por la combinación de las áreas de Sentimientos Personales (A) y Participación Social (F),
- El Apoyo Informacional por la combinación de las categorías de Consejo (C) y Feedback positivo (D), y,
- El Apoyo Tangible por la combinación de la Ayuda Material (B) y Física o Instrumental, p. ej., estudio (E).

El procedimiento habitual es: Obtener el tamaño de la red de apoyo (número de personas mencionadas), el indicador de disponibilidad de apoyo en cada área (letras A a F), y la combinación de apoyo emocional (A, F), apoyo informativo (C, D) y apoyo tangible (B, E). También la multiplicidad.

Con la información suministrada con ASSIS desglosamos una serie de tipologías descriptivas o configuraciones de Apoyo Social percibido, y hemos construido una serie de matrices de redes personales utilizando la aplicación EgoNet (*Egocentric Network Study Software*) creado por Christopher McCarty (2014, versión original de 2004), y con una caracterización de los miembros que conforman su red de apoyo personal y los diferentes datos de la variable estructura de red detectados en el Análisis de Red Social egocéntrica de los sujetos de esta investigación, que explotaremos posteriormente de forma agrupada, en función de los siguientes parámetros.

En primer lugar procedimos a relacionar por orden de frecuencia, las distintas configuraciones o tipos de apoyo social percibido por los encuestados, tal y como se desglosa en la siguiente Tabla 7:

Tabla 7. Configuraciones - Tipos de Apoyo Social obtenidos mediante ASSIS

	A	B	C	D	E	F	Frecuencias	Porcentaje
Vínculo sinérgico 1 /Pareja/Amigo/Familia	X	X	X	X	X	X	101	11,87
Vínculo sinérgico 2	X	X	X	X		X	45	5,39
apoyo Emocional - Informativo	X		X	X		X	42	5,03
Vínculo sinérgico 3	X		X	X	X	X	40	4,79
Proveedor de compañía						X	40	4,79
Familiar 1 /Padres		X	X				34	4,07
Familiar 2 /Hermano		X	X		X		33	3,95
Vínculo sinérgico 4 /amigos	X	X	X		X	X	24	2,87
Pareja / Familia	X			X		X	23	2,75
Proveedor de consejo			X				22	2,63
Familiar 3 /Madre	X	X	X				22	2,63
apoyo de Ayuda Física o Instrumental					X		20	2,39
Compañero 1					X	X	19	2,27
Amiga/o 1	X	X				X	18	2,15
ayuda Material		X					17	2,03
Amiga 2	X	X	X			X	16	1,91
Vínculo sinérgico 5 /familia		X	X	X	X	X	15	1,79
Conocido 1 /Vecino		X	X		X	X	15	1,79
Amiga 3 /Otro			X		X		15	1,79
Amigo 4	X		X		X	X	14	1,67
Amigo/a 5		X	X	X		X	13	1,55
Amiga 6	X			X	X	X	13	1,55
apoyo Emocional	X					X	13	1,55
Familiar 4 /Madre	X	X	X	X			13	1,55
Conocido 2 /Compañero				X	X	X	12	1,43
Amigo 7	X		X			X	11	1,31
Otro		X	X			X	11	1,31
Familiar 5 /Padres/Amigos		X				X	11	1,31
Compañero 2 /Otros			X	X		X	11	1,31
Vínculo sinérgico 7 /Familia	X	X	X	X	X		10	1,19
feedback Positivo				X			10	1,19
Compañero 3				X		X	9	1,07
Familiar 6 /Madre		X	X	X			8	0,95
apoyo Tangible		X			X		8	0,95
Familiar 7 /Hermana	X	X	X		X		7	0,83
Familiar 8 /Pariente/Primos			X	X	X	X	7	0,83
Profesor /Vecino/Familia			X			X	7	0,83
Vínculo sinérgico 6 /amigo	X	X		X	X	X	6	0,71
apoyo Confidente	X						6	0,71
Amigo 8	X		X				6	0,71
apoyo Informativo - Tangible		X	X	X	X		5	0,59
Compañero 4				X	X		5	0,59
Familiar 9	X		X	X	X		4	0,48
Familia 10	X		X		X		4	0,48

Familiar 11		X			X	X	4	0,48
apoyo Emocional - Tangible	X	X			X	X	3	0,36
apoyo Informativo			X	X			3	0,36
Pariente 1	X	X			X		3	0,36
Pariente 2	X	X		X		X	3	0,36
Amiga 9	X	X		X			3	0,36
Pariente 3	X	X					3	0,36
Familiar 12	X		X	X			3	0,36
Familiar 13 /Hermanos	X				X	X	3	0,36
Amigo 10	X				X		3	0,36
Pariente 4 /cuñada/primos		X		X	X		3	0,36
Conocido 3 /Otro /amiga		X		X	X	X	3	0,36
Compañero 5 /Otro			X	X	X		3	0,36
Familiar 14 /Primos/Hermanos			X		X	X	3	0,36
Amigo 11	X			X			2	0,23
Compañero 6		X		X		X	2	0,23
Familiar 15 /Primos		X		X			2	0,23
Familiar 16/	X			X	X		1	0,12
Compañero 7 /Otro			X	X			1	0,12
TOTAL: 63 configuraciones							897	

Posteriormente, hemos ido agrupando todas estas configuraciones en función del grado explicativo de sus ítems, y de la magnitud de sus frecuencias. Adoptando, finalmente la siguiente agrupación lógica:

RELACIÓN DEFINITIVA DE TIPOS DE APOYO SOCIAL:

	A	B	C	D	E	F	Frecuencias	%
10 - Apoyo Global	X	X	X	X	X	X	101	11,25
9 - Apoyo emocional (A,F) y apoyo informativo (C,D)	X		X	X		X	145	16,16
8 - Apoyo emocional (A,F) y apoyo tangible (B,E)	X	X			X	X	33	3,67
7 - Apoyo informativo (C,D) y apoyo tangible (B,E)		X	X	X	X		35	3,90
6 - Apoyo emocional (A,F)	X					X	125	13,93
5 - Apoyo tangible (B,E)		X			X		75	8,36
4 - Apoyo informativo (C,D)			X	X			65	7,24
3 - Ayuda Material y/o Consejo		X	X				78	8,69
		X						
			X					
2 - Apoyo Estudio y/o Compañía					X	X	90	10,03
						X		
					X			
1 - Otros apoyos							150	16,72
0 - Ninguno								

Total: 63 configuraciones y 897 conexiones o lazos

En función de las configuraciones de multiplicidad más frecuentes y el planteamiento lógico de los criterios teóricos de ASSIS las agrupaciones del conjunto de casos es la siguiente:

- 10 - Apoyo Global: Casos en los que están marcadas todas las opciones
- 9 - Apoyo emocional (A, F) y apoyo informativo (C, D): Casos en los que, como mínimo, están marcadas las opciones A, F, C y D.
- 8 - Apoyo emocional (A, F) y apoyo tangible (B, E): Casos en los que, como mínimo, están marcadas las opciones A, F, B y E.
- 7 - Apoyo informativo (C, D) y apoyo tangible (B, E): Casos en los que, como mínimo, están marcadas las opciones C, D, B y E.
- 6 - Apoyo emocional (A, F): Casos en los que, como mínimo, están marcadas las opciones A y F.
- 5 - Apoyo tangible (B, E): Casos en los que, como mínimo, están marcadas las opciones B y E.
- 4 - Apoyo informativo (C, D): Casos en los que, como mínimo, están marcadas las opciones C y D.
- 3 - Ayuda Material y/o Consejo: Casos en los que están marcadas específicamente B y C, o solamente la B y la C.
- 2 - Apoyo Estudio y/o Compañía: Casos en los que están marcadas específicamente E y F, o solamente la E y la F.
- 1 - Otros apoyos: Resto de configuraciones.

Tipos de Apoyo Social recogidos en la muestra global.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típ.
Apoyo_Global_Count	93	0	6	101	1,09	1,340
Emocion_Informa_Count	93	0	18	145	1,56	2,619
Emocion_Tangible_Count	93	0	3	33	,35	,686
Informa_Tangible_Count	93	0	4	35	,38	,751
Emocional_Count	93	0	10	125	1,34	1,897
Tangible_Count	93	0	5	75	,81	1,163
Informativo_Count	93	0	5	65	,70	1,121
Mat_Consejo_Count	93	0	6	78	,84	1,236
Est_Compañía_Count	93	0	13	90	,97	1,856
Apoyo_Otros_Count	93	0	10	150	1,61	1,701
N válido (según lista)	93					

Total 897 conexiones o lazos

Con esta relación de Tipos de Apoyo Social percibidos por los encuestados, hemos procedido a introducir los datos en la aplicación EgoNet bajo los siguientes pasos:

- 1) Se ha creado en EgoNet un instrumento específico (*Study Design Tool*) para introducir los datos de los sujetos (*ego*) (véase Figura 18):

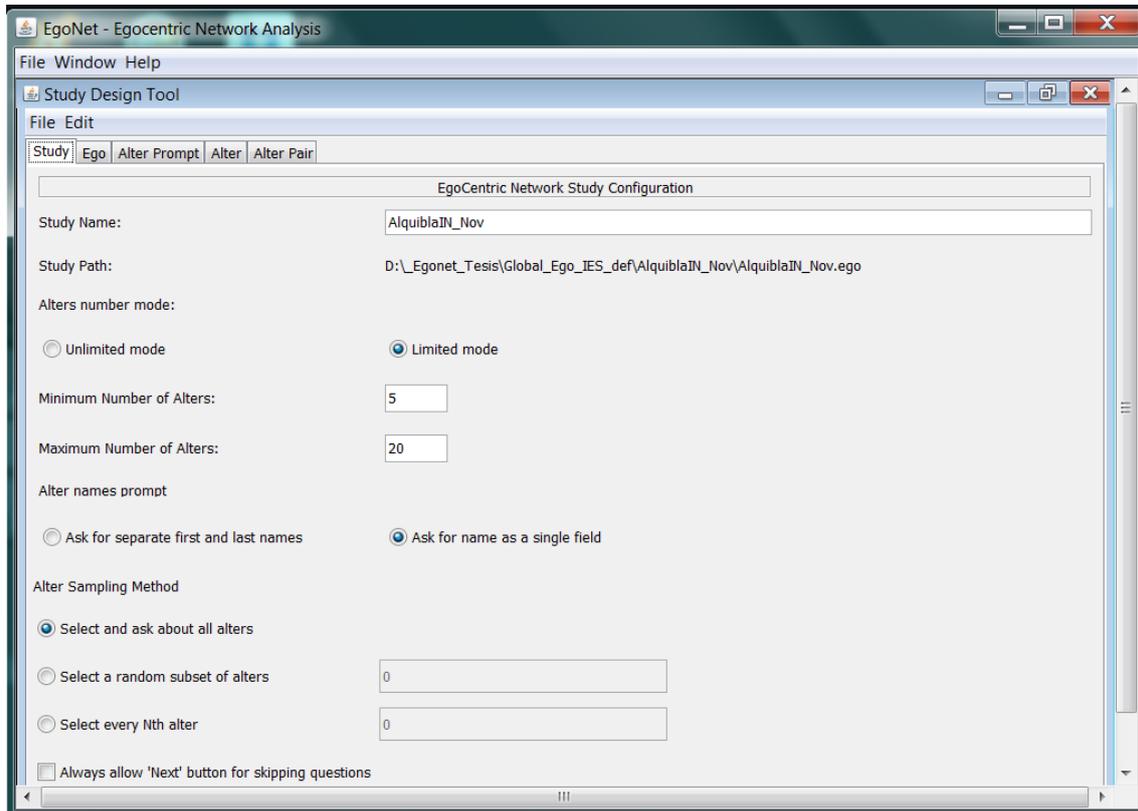


Figura 18: Creación del diseño en EgoNet

- 2) Hemos introducido los datos de cada encuestado conforme a los parámetros de edad y sexo (véase Figuras 19 y 20):

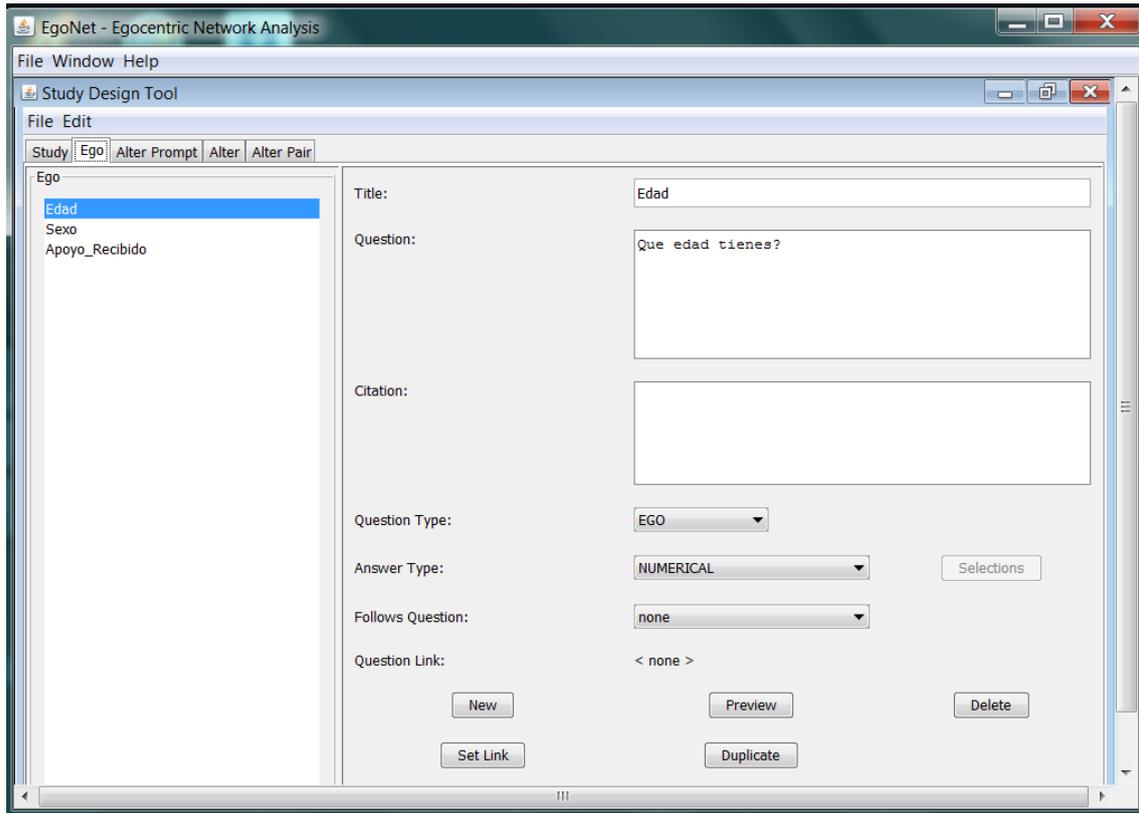


Figura 19: Entrada de Datos del usuario en EgoNet

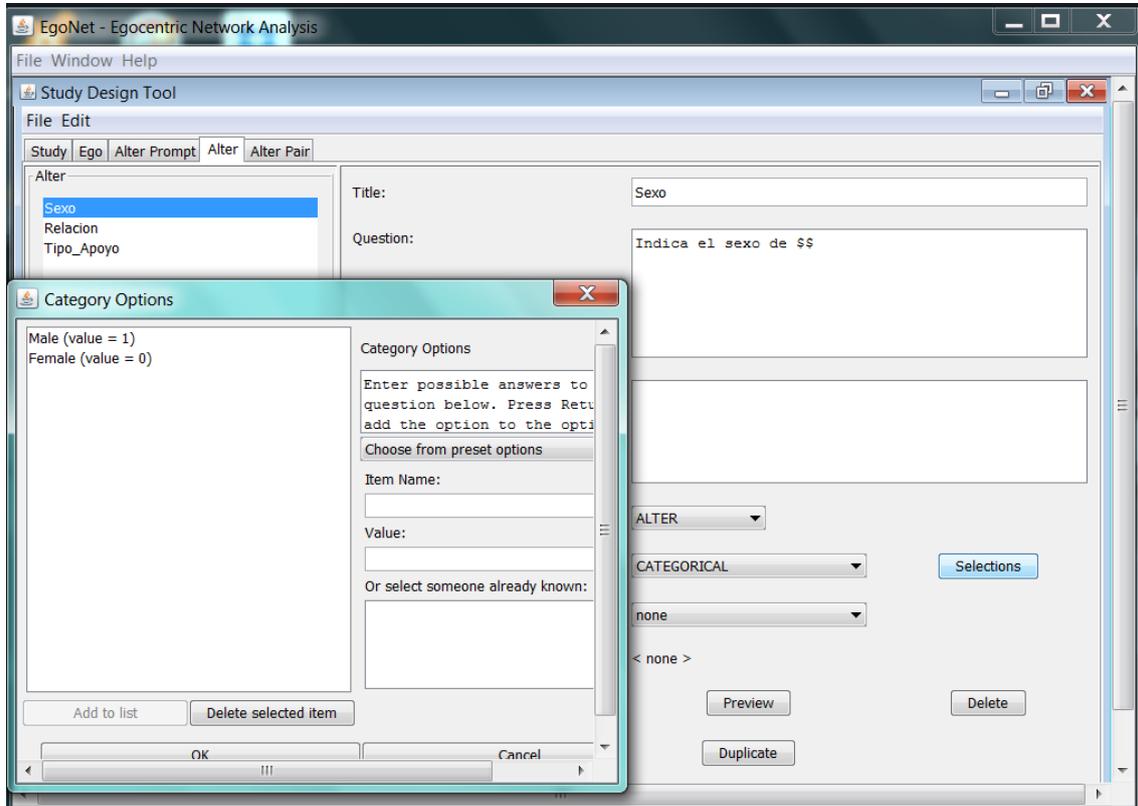


Figura 20: Entrada de Datos de Sexo del usuario en EgoNet

3) En la variable “Apoyo_recibido” de *ego*, se incluye la clase de ayuda específica mayoritariamente recibida (conforme al sumatorio total) de entre las posibles: (**Clases de ayuda:** *A, apoyo afectivo o expresión de sentimientos personales; B, ayuda material o tangible; C, consejo o información; D, feedback positivo o reforzamiento social; E, ayuda física o instrumental; y F, compañía o participación social.*). En aquellos casos que el sumatorio sea el mismo para varias de estas clases, se indicará “Varios”. (Véase Figura 21)

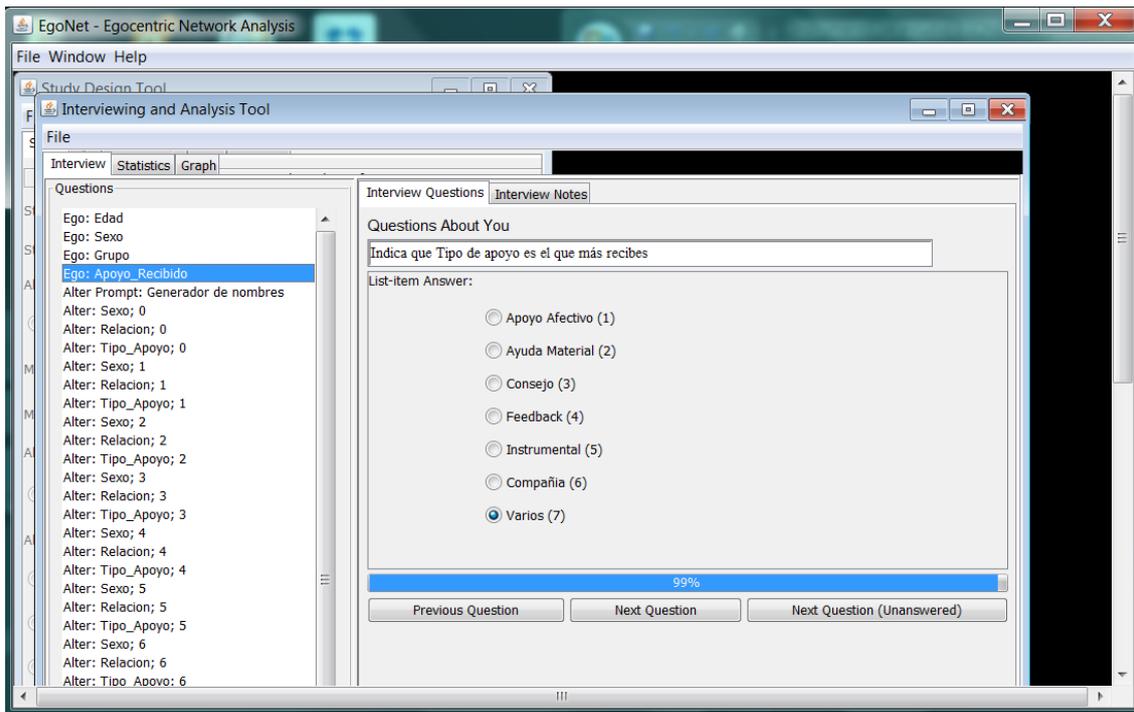


Figura 21: Entrada de Datos de Tipo de Apoyo Social en EgoNet

4) Hemos introducido la relación de *alteri* indicadas en la parte ASSIS, de cada uno de los encuestados (véase Figura 22):

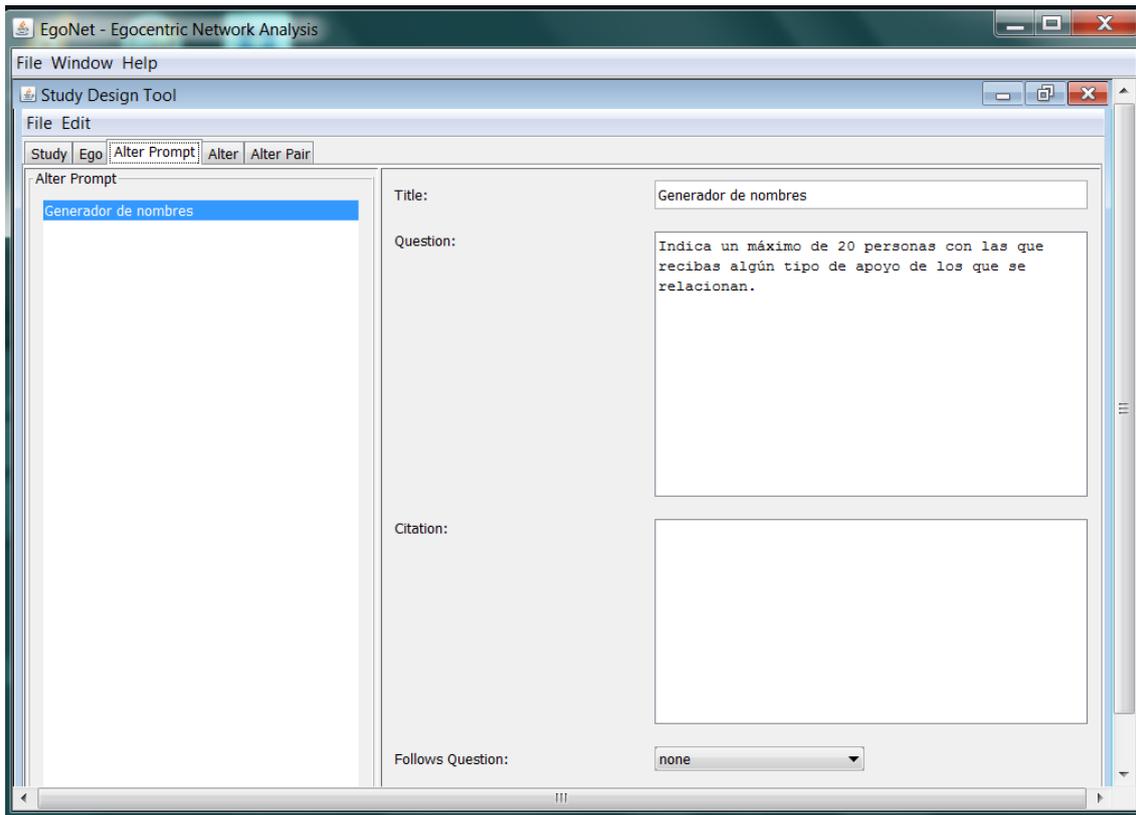


Figura 22: Entrada de Nombres de Alteri del usuario en EgoNet

5) A continuación se especifica la relación de *alteri* y el Tipo de Relación con *ego* (incluyendo el Sexo de cada *alter*) (Véase Tabla 10 y Figura 23):

Tabla 10: Codificación y tipo de relaciones de los alter

Codificación	Tipo de relación
1	Padres
2	Hermano/a
3	Familiar
4	Amigo/a
5	Pareja
6	Compañero/a de clase
7	Profesor/a
8	Conocido/a
9	Otro

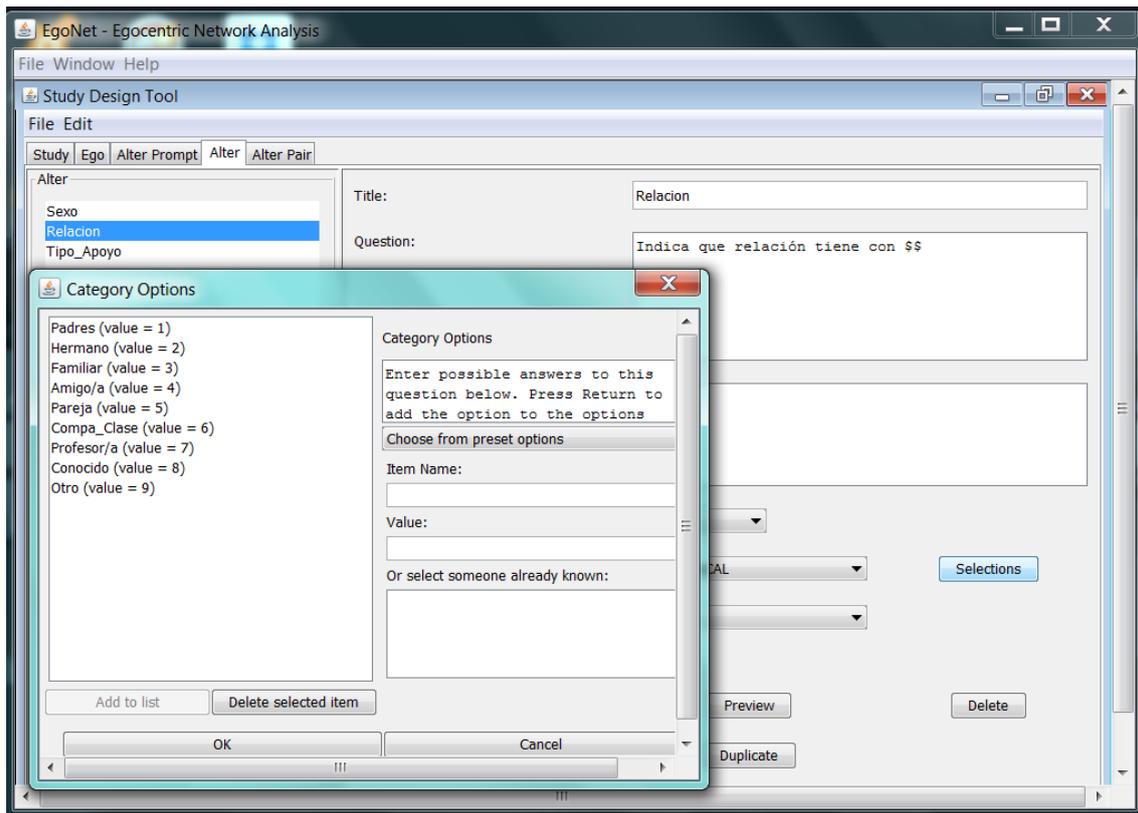


Figura 23: Entrada de Tipos de Alteri del usuario en EgoNet

5) Y, seguidamente, se introduce el Tipo de Apoyo social recibido de cada uno de los *alteri*, conforme a la siguiente descripción (véase Figura 24):

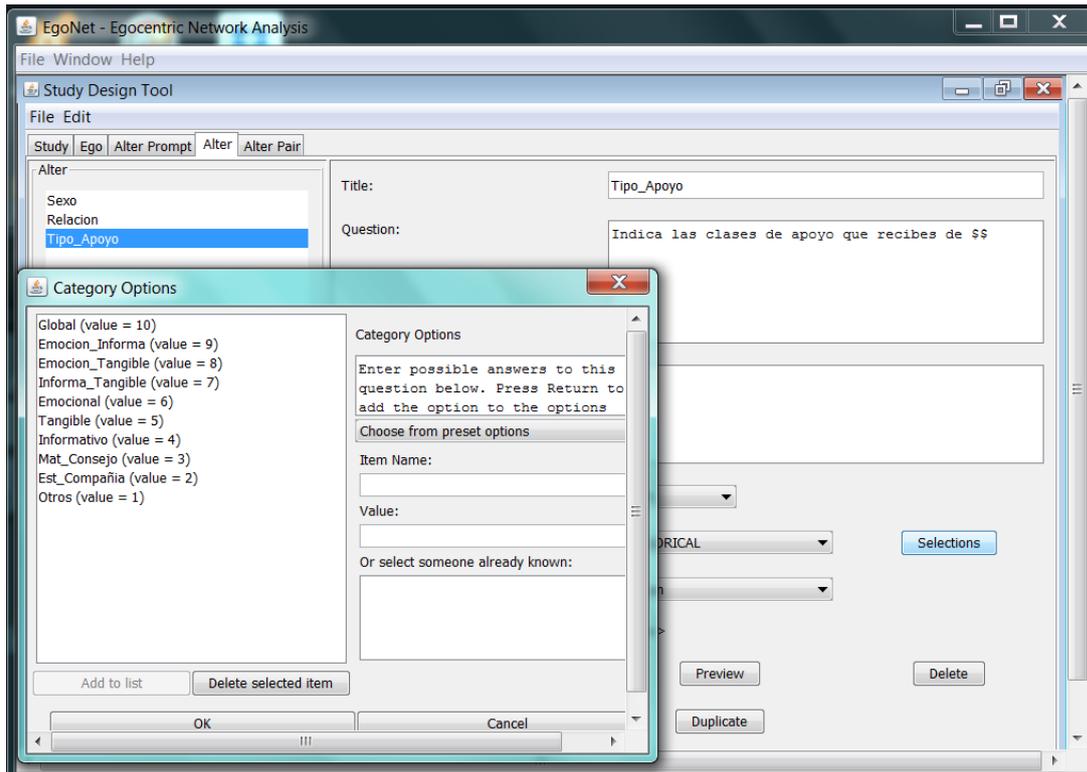


Figura 24: Entrada de Tipos de Apoyo Social recibido por Alteri en EgoNet

6) Una vez introducidos los datos anteriores, en el siguiente paso indicamos a EgoNet el criterio de relación o vinculación que existe entre los *alteri*.

Habitualmente el criterio que suele utilizarse es preguntar a *ego* si cada una de esas personas de su red personal se conocen o no, si viven próximos o no, si tienen alguna clase de relación especial de trabajo, de familiaridad, de amistad o de vecindario; o, en el caso de que no se relacionasen a través del mismo sujeto encuestado (*ego*), si ambas personas podrían llegar a conocerse, etc.

Se trata de una serie de cuestiones importantes para articular la matriz de datos adyacentes que servirá para el cálculo de las medidas de Análisis de Redes Sociales y que no están exentas de una potencial inexactitud debido a que se trata de relaciones sociales *recordadas por los encuestados*, lo que no evita que puedan aparecer sesgos que se producen en la explicación de los informantes (Molina, 2005).

En esta ocasión aplicamos un criterio original en esta investigación, a saber, indicar en cuántos tipos de apoyo recibido coinciden cada uno de los *alteri* entre sí. Esto implica, obviamente, que aquéllos *alteri* que ofrecen más clases de apoyos diversos a *ego*, constituyen potencialmente los nodos que tendrán un mayor grado de centralidad. Y, aquéllos casos que ofrezcan clases de apoyo más concretos o específicos, constituirán probablemente los nodos que puedan enmarcarse como aislados, o bien componentes, o bien formar parte de subgrupos (*Cliques*), según sea el caso en cada una de las configuraciones que se adopten para cada *ego*. Aquellos casos en los que *ego* reciba mayor cantidad de apoyos sociales múltiples por la mayor parte de los miembros de su red personal (nodos), presentarán mayores puntuaciones de grado de cercanía y de centralidad, y su mayor cantidad será expresión de redes más cohesionadas.

Veamos un ejemplo (Ver Tabla 11):

Tabla 11: Ejemplo de apoyo recibido entre los *alteri*

	A	B	C	D	E	F
alter Z)	X	X		X	X	X
alter Y)	X					
alter X)	X		X		X	
alter W)		X	X	X	X	

- .- Caso Z e Y coinciden en 1
- .- Caso Z y X coinciden en 2
- .- Caso Z y W coinciden en 3
- .- Caso Y y X coinciden en 1
- .- Caso Y y W coinciden en 1
- .- Caso X y W coinciden en 2

Así pues, el conjunto de puntuaciones que valoran la intensidad de relación o vinculación entre cada *alteri* es el siguiente:

ALTERI PAIR

¿En cuántos tipos de apoyo social que te ofrecen coinciden \$\$ y \$\$?

- 0 - Ninguno
- 1 - uno
- 2 - dos
- 3 - tres
- 4 - cuatro
- 5 - cinco
- 6 - seis

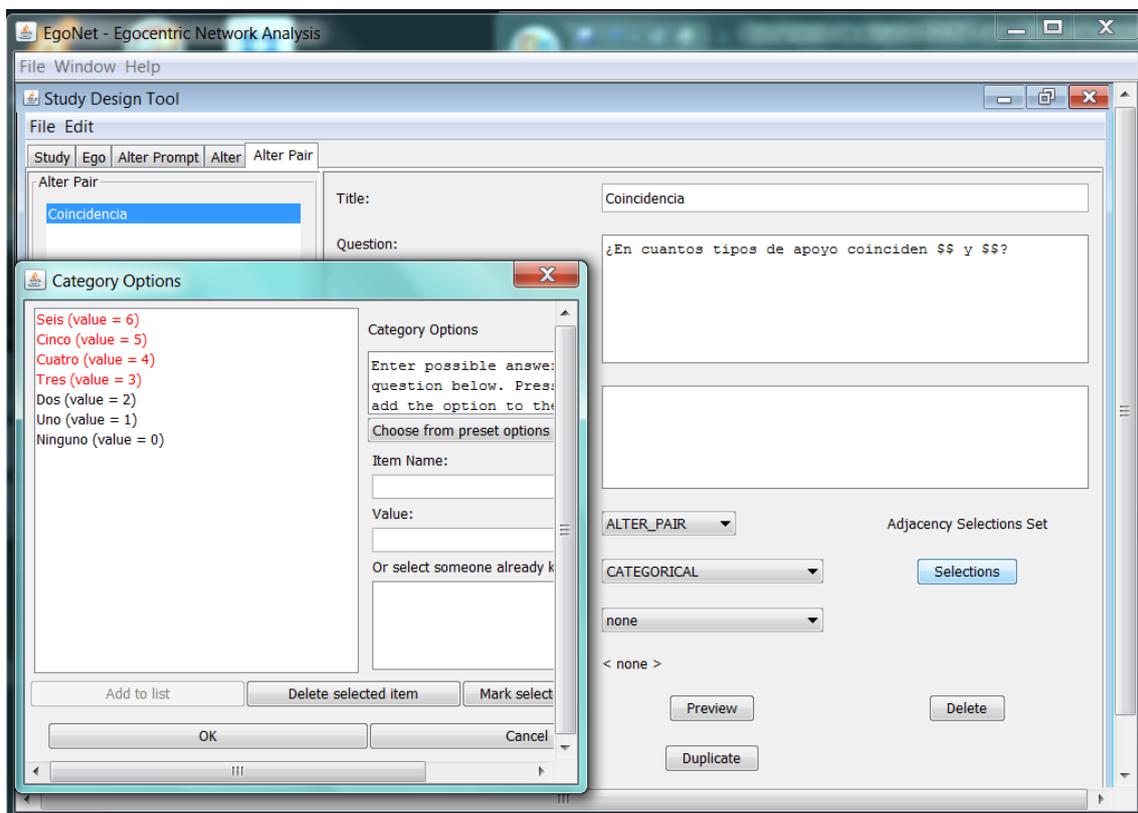


Figura 25: Entrada de Grado de Coincidencia entre Alteri en EgoNet

El programa EgoNet solicita que se indique (ver Figura 25), del conjunto de valores especificados a partir de qué índice o puntuaciones registradas en las coincidencias se considera que existe una relación o vinculación relevante (marcada con “1” en la matriz resultante) o no (marcada con “0” en la matriz) entre los distintos *alteri*. En nuestro caso hemos establecido el corte cuando se produce una coincidencia de tres o más clases de apoyo social (marcado en color rojo en la Figura 25). Esta opción sería equivalente a la potencial pregunta que podríamos haber efectuado a los encuestados: *¿Crees que p1 y p2 te ofrecen como mínimo más de tres tipos de apoyo similares de entre los seis posibles?* En este caso, no jugamos con la percepción subjetiva del

participante en la encuesta ante dicha pregunta, cuya versión puede variar en función de su particular estructura social cognitiva, o bien podría verse afectada por alguno de los sesgos potenciales al intentar recordar cierta clase de relación, asociación o similitud conductual de sus *alteri* (Molina, 2005). Nos limitamos a aplicar el nivel de asociación o proximidad existente entre los *alteri*, conforme a los datos concretos aportados en ASSIS, los cuales para cada sujeto suponen una caracterización singularizada del tipo de apoyo social percibido por cada miembro de su red.

Finalmente, una vez registrados los datos de cada ego el programa EgoNet nos permite observar los estadísticos de las medidas estructurales con la especificación correspondiente para cada uno de los *alteri*, el recuento y los porcentajes de las características de los miembros que conforman su red personal y de las puntuaciones de cada Tipo de Apoyo Social (configuraciones establecidas para esta investigación), como puede verse en las Figuras 26, 27 y 28):

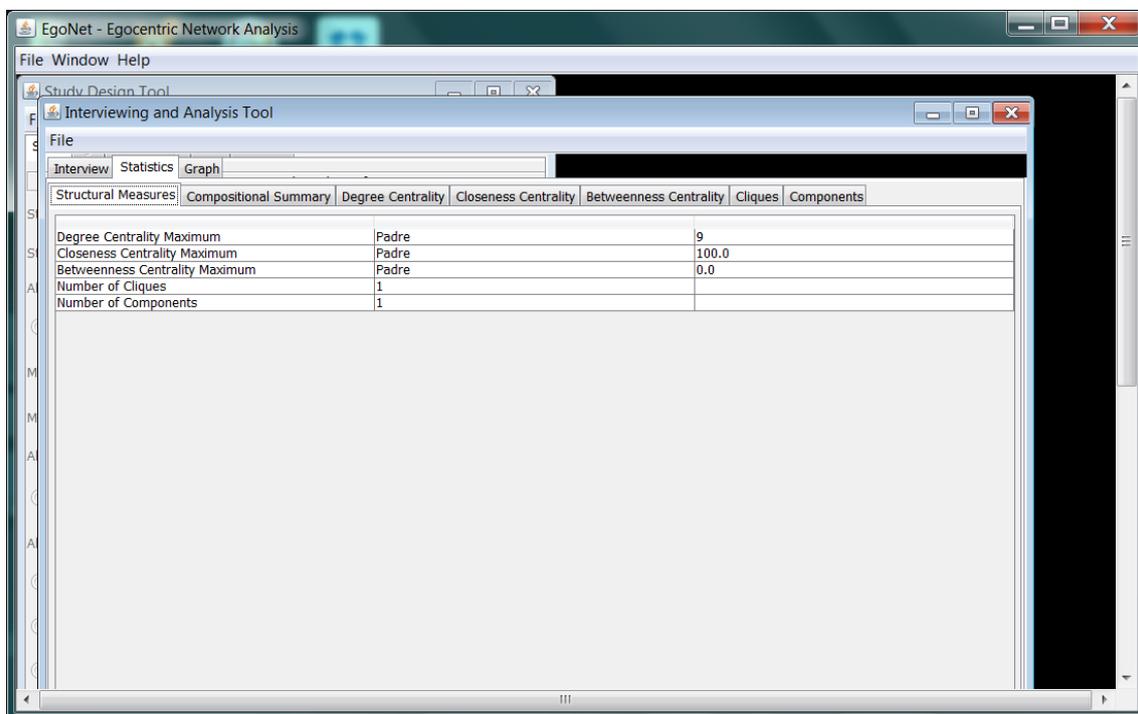


Figura 26: Ventana de Medidas Estructurales en EgoNet

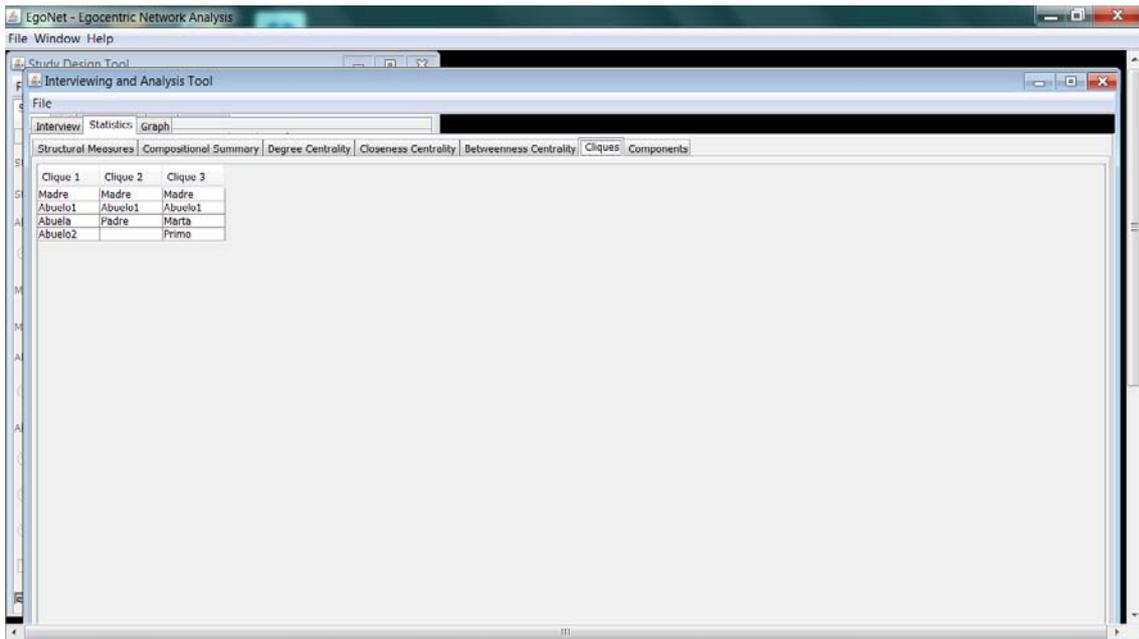


Figura 27: Ventana de Muestra de Cliques en EgoNet

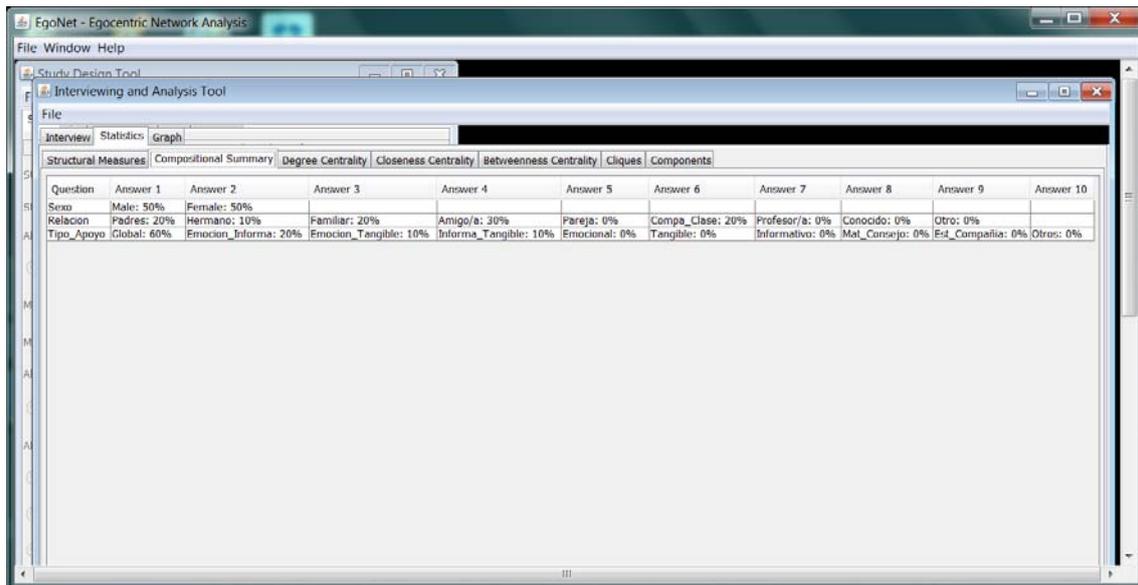


Figura 28: Ventana de resumen de composición de la red personal en EgoNet

Así mismo, nos ofrece la posibilidad de diseñar el grafo correspondiente a la red personal de cada *ego* incorporando elementos de diseño y estéticos diversos (Ver Figura 29):

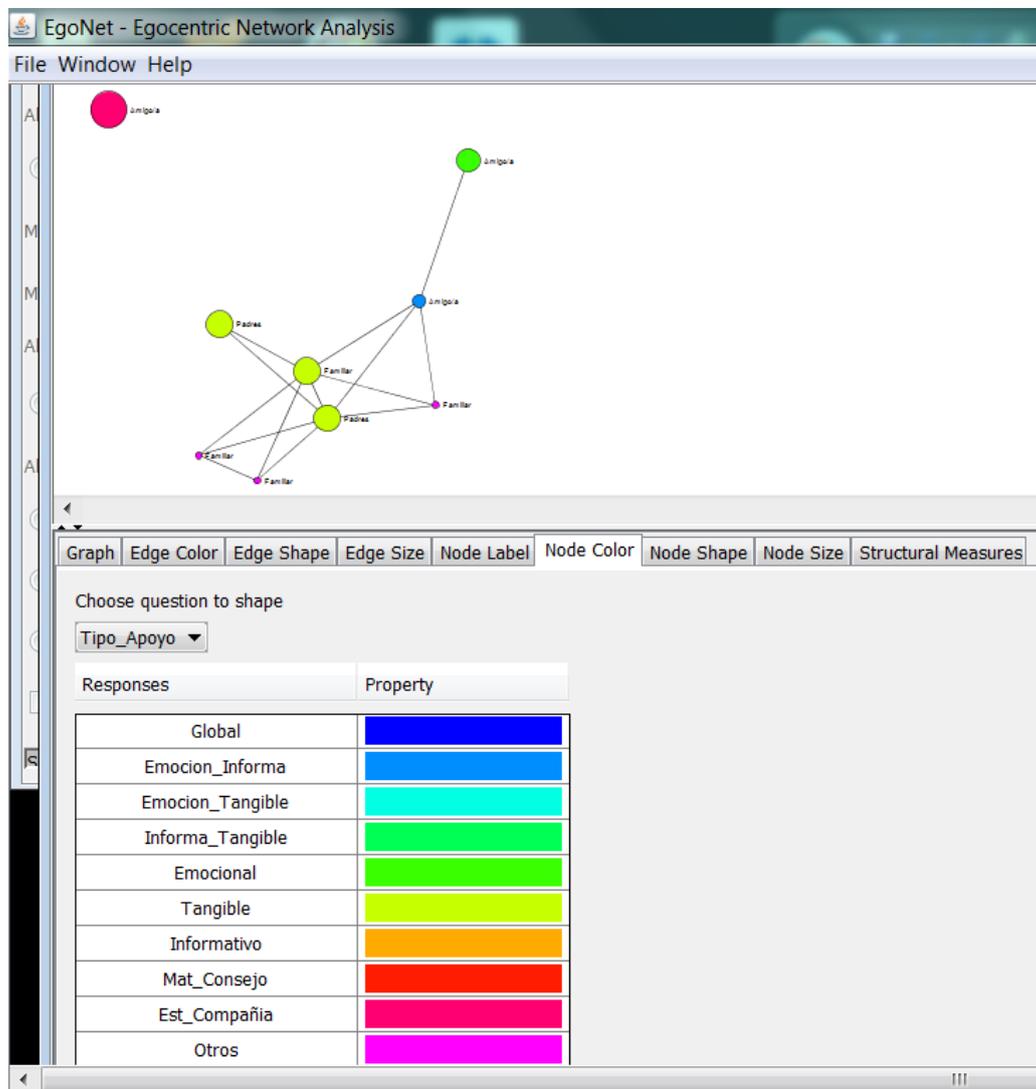


Figura 29: Ventana de Grafo sobre Tipos de Apoyo en EgoNet

El programa EgoNet nos ofrece una cantidad amplia de datos referidos a los parámetros incorporados en el instrumento de diseño de esta investigación. De entre los datos referidos a las medidas de Análisis de Redes Sociales personales que nos interesa destacar, destacamos los siguientes:

1. – NÚMERO DE MIEMBROS (nodos) en la Red Social. *N_Red*
2. - GRADO DE CENTRALIDAD - Mide Cohesión (*degree*):
Degree_Mean: Media de Grado de su red.
Max_Deg_Value: Valor de grado más elevado en la distribución de los nodos
3. - GRADO DE INTERMEDIACIÓN - Mide Cohesión e Influencia (*betweenness*):
Between_Mean: Media de Intermediación de su red.
Max_Between_Value: Valor de Intermediación más elevado en la distribución de los nodos
4. - GRADO DE CERCANÍA - Mide Cohesión (*closeness*):
Closeness_Mean: Media de Cercanía de su red.
Max_Close_Value: Valor de Cercanía más elevado en la distribución de los nodos
- 5.- CLIQUES - Mide Subgrupos cohesionados en su red. *N_Cliques*
- 6.- COMPONENTES - Mide Subgrupos más desconectados en su red:
N_Components
- 7.- NÚMERO DE NODOS AISLADOS EN SU RED. *N_Isolates*

Entre las diversas opciones que ofrece EgoNet para trasladar o exportar los datos registrados en este sistema, se encuentra la posibilidad de exportarlos a un formato CSV. Una vez realizada esta exportación se ha creado una tabla tipo Excel por cada grupo con todas las variables que permite EgoNet y, una vez añadidos todos los grupos, esta tabla Excel se ha ido completando para cada caso con el conjunto de datos correspondientes al resto de variables que se incluyen en la encuesta y, posteriormente, la tabla de datos ha sido importada en el programa SPSS versión 15 para su explotación estadística.

El último apartado de la encuesta tiene como objetivo detectar los rasgos y factores de personalidad que muestran los sujetos. Para ello, y debido al encuadre de aplicación requerido para esta encuesta, hemos utilizado el cuestionario Ten-Item Personality Inventory - (TIPI) de Gosling (Gosling; Rentfrow y Swann, 2003), está basado en el *Big-Five Personality* de McRae y Costa (1990), adaptado y validado en español por Renau, Oberts, Gosling, Rusiñol y Chamarro, (2013). El TIPI fue diseñado para evaluar, de manera más sintética, la amplia constelación de rasgos definidos por la Teoría de los Cinco Factores de la personalidad (*Five Factor Theory of Personality*)

(Goldberg, 1992; McCrae y John, 1992; McCrae, Costa y Paul, 2008). Los cinco grandes factores se pueden describir resumidamente de la siguiente manera:

- La Apertura (*Openness*) se caracteriza por la originalidad, la curiosidad y el ingenio. Este factor destaca su énfasis en el intelectualismo, el refinamiento, y la independencia de la mente y en la inteligencia, la sofisticación, y la reflexión.
- La Responsabilidad o escrupulosidad (*Conscientiousness*) se caracteriza por el orden, la responsabilidad y la fiabilidad.
- La Extraversión (*Extraversion*) se caracteriza por la locuacidad, la asertividad y la energía.
- La Afabilidad (*Agreeableness*) se caracteriza por la bondad, la cooperación y la confianza. También puede ser visto como una combinación de amistad y conformidad.
- El Neuroticismo (*Neuroticism*) se caracteriza por su inestabilidad y es el polo opuesto de la estabilidad emocional. Este factor se puntúa a veces en la dirección opuesta y entonces es referido como Estabilidad Emocional.

Para confeccionar su breve escala Gosling y colaboradores (Gosling et al., 2003) seleccionaron los descriptores utilizados en la lista de marcadores unipolares y bipolares, y los adjetivos del *Big-Five Inventory* elaborada por Digman (1990) y por Goldberg (1992) y en los marcadores del Adjective Checklist del BFI elaborado por John y Srivastava (1999). La selección se basó en la amplitud de la cobertura de los marcadores de los Cinco Grandes, identificado los elementos que representan los dos polos de cada dimensión. Seleccionaron aquellos elementos que no eran evaluativamente extremos. Evitaron usar elementos que eran simplemente negaciones, e intentaron minimizar la redundancia entre los descriptores. Cada ítem se definió por dos descriptores centrales, que juntos cubrieron la amplitud de cada dominio e incluyeron elementos de los polos alto y bajo para cada uno de los factores. Los cinco apartados resultantes fueron:

- Extravertido, entusiasta (es decir, sociable, asertivo, hablador, activo, NO reservado o tímido);
- Agradable, amable (es decir, confiado, generoso, simpático, cooperativo, NO agresivo, o frío);
- Responsable, organizado (es decir, trabajador, responsable, autodisciplinado, escrupuloso, NO descuidado o impulsivo);
- Emocionalmente estable, tranquilo (es decir, relajado, seguro de sí mismo, NO ansioso, cambiante, fácilmente molesto o fácilmente estresado);
- Abierto a la experiencia, imaginativo (es decir, curioso, reflexivo, creativo, profundo, de mente abierta, NO convencional).

Los descriptores de cada uno de los cinco ítems se clasificaron en una escala de 7 puntos que variaba de 1 (en desacuerdo total) a 7 (totalmente de acuerdo). La estructura de factores utilizada por el TIPI se describe a continuación en subescalas, con 10 ítems que usan calificaciones de 7 puntos (1 = no están de acuerdo con 7 = están de acuerdo), las 5 subescalas son:

- Apertura
- Responsabilidad
- Extraversión
- Afabilidad
- Estabilidad emocional

No obstante, a pesar de la evidencia evaluativa que demuestran Gosling y colaboradores, son conscientes de las limitaciones del TIPI: Al tratarse de una medida corta, en comparación con las medidas estándar multi-item de los Cinco Grandes (NEO-PI-R de 240 ítems), el TIPI es menos confiable y correlaciona menos fuertemente con otras variables. Otra limitación de las medidas breves es su incapacidad para medir aspectos individuales de los constructos de múltiples facetas. Las dimensiones de los Cinco Grandes son construcciones esencialmente amplias que abarcan varias facetas relacionadas pero separables., y escalas muy breves, como esta, no proporcionan puntuaciones para los constructos a nivel de facetas más restringidas. Sin embargo, el enorme beneficio que aporta disponer de un instrumento de medida breve estandarizado como el TIPI facilita su aplicación en escenarios limitados de tiempo, como es el caso de nuestra investigación, y nos permite abordar otra serie paralela de variables que consideramos de especial importancia.

Esta parte del TIPI en su versión española, conforme a la adaptación de Renau et al. (2013), se presenta en la encuesta que hemos aplicado de la siguiente forma (en color **ROJO** la codificación posterior de las variables) (Ver Tabla 12):

A continuación se presentan una serie de **rasgos de personalidad** que puede que te describan a ti en mayor o menor medida.

Por favor, **rodea con un círculo un número** de los que figuran al lado de cada afirmación para indicar en qué medida **estás de acuerdo o en desacuerdo** con la afirmación.

Tu elección debe indicar en qué medida alguno de los términos de cada par de rasgos se aplica a tu forma de ser, incluso aunque alguna de las dos características te refleje mejor que la otra:

Me veo como alguien:	Completamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
tipi1. Extravertido, entusiasta	1	2	3	4	5	6	7
tipi2R. Crítico, combativo	1	2	3	4	5	6	7
tipi3. Fiable, auto-disciplinado	1	2	3	4	5	6	7
tipi4R. Ansioso, fácilmente alterable	1	2	3	4	5	6	7
tipi5. Abierto a experiencias nuevas, polifacético	1	2	3	4	5	6	7
tipi6R. Reservado, tranquilo	1	2	3	4	5	6	7
tipi7. Comprensivo, afectuoso	1	2	3	4	5	6	7
tipi8R. Desorganizado, descuidado	1	2	3	4	5	6	7
tipi9. Sereno, emocionalmente estable	1	2	3	4	5	6	7
tipi10R. Tradicional, poco imaginativo	1	2	3	4	5	6	7

Puntuación ("R": invertir puntuación):

Extraversión: 1, 6R; Afabilidad: 2R, 7; Responsabilidad: 3, 8R; Estabilidad Emocional: 4R, 9; Apertura a la Experiencia: 5, 10R.

Recodificar los elementos marcados de puntuación inversa (2, 4, 6, 8, y 10) (es decir recodificar un 7 con un 1, un 6 con un 2, etc.); tomar el promedio de los dos elementos (el elemento estándar y el elemento recodificado "anotado inversa") que componen cada escala.

¡GRACIAS POR TU SINCERIDAD Y TU COLABORACIÓN!

El tratamiento que se aplica al conjunto de datos registrados se ha llevado a cabo mediante el software SPSS v. 15, extrayendo los datos de frecuencias y tablas de contingencia, además de las correlaciones de todas las variables por cada uno de los grupos estudiados. Posteriormente se ha efectuado un análisis comparativo de los datos más significativos de dichas frecuencias y correlaciones de forma que nos indiquen en qué medida aparecen diferencias entre los dos bloques del estudio (nivel socio-educativo). Además, se han aplicado medidas de Tablas de Contingencia, Chi-cuadrado, ANOVA, Correlaciones bivariadas Pearson, T de Student y análisis de Regresión en determinados casos al objeto de comprobar los efectos significativos de cada variable en estas conductas, para cada grupo. También, se contrastarán los datos obtenidos con las hipótesis planteadas.

12).- RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

12.1. Principales descriptivos de las variables utilizadas

12.1.1. Distribución de Edad y Sexo

Las características de los sujetos que componen la muestra de esta investigación están determinadas conforme al criterio previo de selección de los grupos.

Tabla 13 de contingencia Sexo * Edad. Muestra Global

Tabla de contingencia Sexo * Edad - Muestra GLOBAL

			Edad				Total
			15	16	17	18	
Sexo 0 mujer	Recuento		2	26	8	2	38
	% de Sexo		5,3%	68,4%	21,1%	5,3%	100,0%
	% de Edad		20,0%	46,4%	36,4%	40,0%	40,9%
Sexo 1 varón	Recuento		8	30	14	3	55
	% de Sexo		14,5%	54,5%	25,5%	5,5%	100,0%
	% de Edad		80,0%	53,6%	63,6%	60,0%	59,1%
Total	Recuento		10	56	22	5	93
	% de Sexo		10,8%	60,2%	23,7%	5,4%	100,0%
	% de Edad		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la Tabla 14 se observa la frecuencia de edades en las que se distribuyen por cada clase de grupo pre-establecido.

Tabla 14. Frecuencia de edades por grupo Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
Edad 15	Recuento		9	1	10
	% de Nivel		16,7%	2,6%	10,8%
Edad 16	Recuento		37	19	56
	% de Nivel		68,5%	48,7%	60,2%
Edad 17	Recuento		6	16	22
	% de Nivel		11,1%	41,0%	23,7%
Edad 18	Recuento		2	3	5
	% de Nivel		3,7%	7,7%	5,4%
Total	Recuento		54	39	93
	% de Nivel		100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,899 ^a	3	,002
Razón de verosimilitudes	15,739	3	,001
N de casos válidos	93		

a. 3 casillas (37,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 2,10.

Los estadísticos descriptivos de dispersión de Edad para ambos grupos son los siguientes:

Tabla 15. Descriptivos Edad * Nivel A y Nivel B

Nivel = A	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Edad	54	16,02	,658	,434
N válido (según lista)	54			
Nivel = B	N	Media	Desv. típ.	Varianza
Edad	39	16,54	,682	,466
N válido (según lista)	39			

Hay una diferencia entre ambos grupos en cuanto a la distribución de la variable de edad, es algo más joven de media la población del grupo Nivel A que la del Nivel B, con una mayor proporción de 15 años en el primer grupo.

Y en la siguiente Tabla 16 contemplamos su distribución en cada grupo Nivel A y Nivel B en función de la variable Sexo, donde observamos una sustancial mayor proporción de hombres en el grupo Nivel A en comparación con el grupo Nivel B:

Tabla 16 de contingencia Sexo * Nivel A y Nivel B

Tabla de contingencia Sexo * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
Sexo	0	Recuento	17	21	38
		% de Nivel	31,5%	53,8%	40,9%
	1	Recuento	37	18	55
		% de Nivel	68,5%	46,2%	59,1%
Total		Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,687 ^b	1	,030		
Corrección por continuidad	3,807	1	,051		
Razón de verosimilitudes	4,693	1	,030		
Estadístico exacto de Fisher				,035	,026
N de casos válidos	93				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,94.

Combinando los datos de edad y sexo distribuidos en cada grupo queda de la siguiente forma en la Tabla 17:

Tabla 17 de contingencia Sexo mujer = 0. Hombre = 1 * Edad * Nivel A y B

Tabla de contingencia Sexo * Edad * Nivel

Nivel	Edad				Total		
	15	16	17	18			
A	Sexo 0	Recuento	1	14	1	1	17
		% de Sexo	5,9%	82,4%	5,9%	5,9%	100,0%
		% de Edad	11,1%	37,8%	16,7%	50,0%	31,5%
	1	Recuento	8	23	5	1	37
		% de Sexo	21,6%	62,2%	13,5%	2,7%	100,0%
		% de Edad	88,9%	62,2%	83,3%	50,0%	68,5%
	Total	Recuento	9	37	6	2	54
		% de Sexo	16,7%	68,5%	11,1%	3,7%	100,0%
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
B	Sexo 0	Recuento	1	12	7	1	21
		% de Sexo	4,8%	57,1%	33,3%	4,8%	100,0%
		% de Edad	100,0%	63,2%	43,8%	33,3%	53,8%
	1	Recuento	0	7	9	2	18
		% de Sexo	,0%	38,9%	50,0%	11,1%	100,0%
		% de Edad	,0%	36,8%	56,3%	66,7%	46,2%
	Total	Recuento	1	19	16	3	39
		% de Sexo	2,6%	48,7%	41,0%	7,7%	100,0%
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

No se han encontrado diferencias significativas entre ambos grupos aplicando la prueba T de Student para muestras independientes tanto en la combinación con la variable Sexo, como con la variable Edad en relación con las demás variables de nuestra investigación. Y, en las pruebas de diferencias de medias mediante ANOVA con las variables de sexo y edad respecto a las variables que se desglosan en los apartados siguientes del presente estudio, tampoco se han encontrado diferencias significativas. Por tal razón, y por focalizarnos en el objetivo de esta investigación, en la exposición de estadísticos descriptivos de las siguientes variables veremos solamente sus datos conforme a la configuración establecida de los grupos Nivel A y Nivel B.

12.1.2. Variable Contenido Informativo

La variable contenido informativo se subdivide en dos sub-variables, tal y como hemos manifestado en el capítulo anterior sobre metodología de esta investigación. Por un lado, tenemos la clasificación de la información de contenido de ocio elegida por los sujetos para ser compartida, denominada en nuestra prueba como *A_contenido*. Y, de otro lado, tenemos la información de contenido educativo elegida por los sujetos para ser compartida, denominada en nuestra prueba como *B_contenido*.

Los descriptivos principales y distribución de frecuencias de *A_contenido* son los siguientes por cada grupo:

Tabla 18 de frecuencia *A_contenido* * Nivel A y Nivel B

A_contenido^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vago	7	13,0	13,0	13,0
	Informal	13	24,1	24,1	37,0
	Original	9	16,7	16,7	53,7
	Especializado	25	46,3	46,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

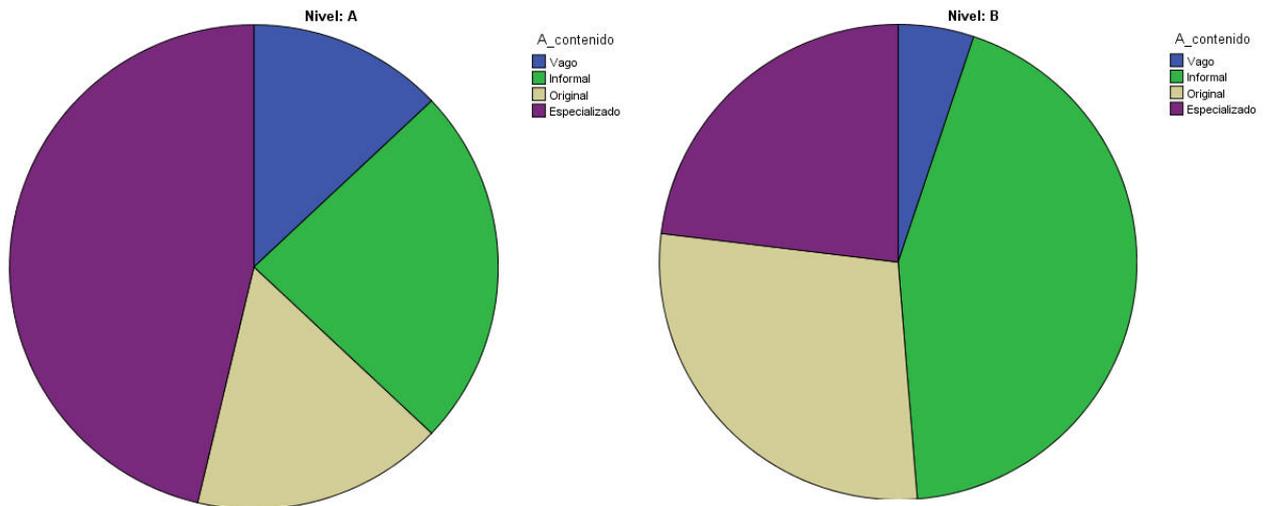
a. Nivel = A

A_contenido^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vago	2	5,1	5,1	5,1
	Informal	17	43,6	43,6	48,7
	Original	11	28,2	28,2	76,9
	Especializado	9	23,1	23,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

En la siguiente Figura 30 se pueden visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable:

Figura 30 Nivel A y B – Porcentaje A_contenido



En cuanto a los principales descriptivos y la distribución de los resultados de *B_contenido* en cada grupo en la Tabla 19 siguiente se observan sus frecuencias:

Tabla 19 de frecuencia *B_contenido* * Nivel A y Nivel B

		B_contenido^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vago	10	18,5	18,5	18,5
	Informal	4	7,4	7,4	25,9
	Original	7	13,0	13,0	38,9
	Especializado	33	61,1	61,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

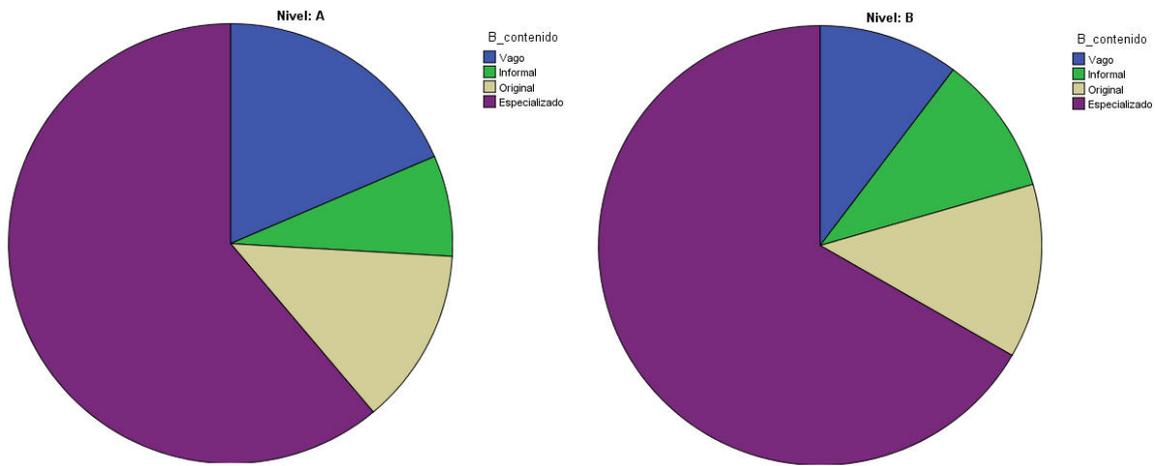
a. Nivel = A

		B_contenido^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Vago	4	10,3	10,3	10,3
	Informal	4	10,3	10,3	20,5
	Original	5	12,8	12,8	33,3
	Especializado	26	66,7	66,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

En la siguiente Figura 31 se pueden visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable:

FIGURA 31 Nivel A y B – Frecuencias B_contenido



12.1.3. Variable Recursos utilizados en el acceso a la información

Con esta variable registramos los recursos de la red Internet o bien de las aplicaciones de los dispositivos móviles que son utilizados por los jóvenes del estudio a la hora de buscar y acceder a la información de cada tipo de contenido, para ser compartida posteriormente. Al igual que en el caso anterior, ésta se divide en dos sub-variables: *A_recurso* es la variable del medio o recurso utilizado para buscar información de contenido de ocio y, *B_recurso* la variable del medio o recurso utilizado para buscar información de contenido educativo.

En cuanto a la distribución de los resultados de *A_recurso* en cada grupo en la Tabla 20 siguiente se observan sus frecuencias:

Tabla 20 de frecuencia A_recurso * Nivel A y Nivel B

A_recurso ^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	R_Facebook	1	1,9	1,9	1,9
	R_Twitter	2	3,7	3,7	5,6
	R_SiteWeb	18	33,3	33,3	38,9
	R_Buscador	33	61,1	61,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

A_recurso ^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	R_Twitter	2	5,1	5,1	5,1
	R_SiteWeb	18	46,2	46,2	51,3
	R_Buscador	19	48,7	48,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

En las siguientes Figuras 32 y 33 se pueden visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable *A_recurso*:

FIGURA 32 Nivel A – Porcentaje A_recurso

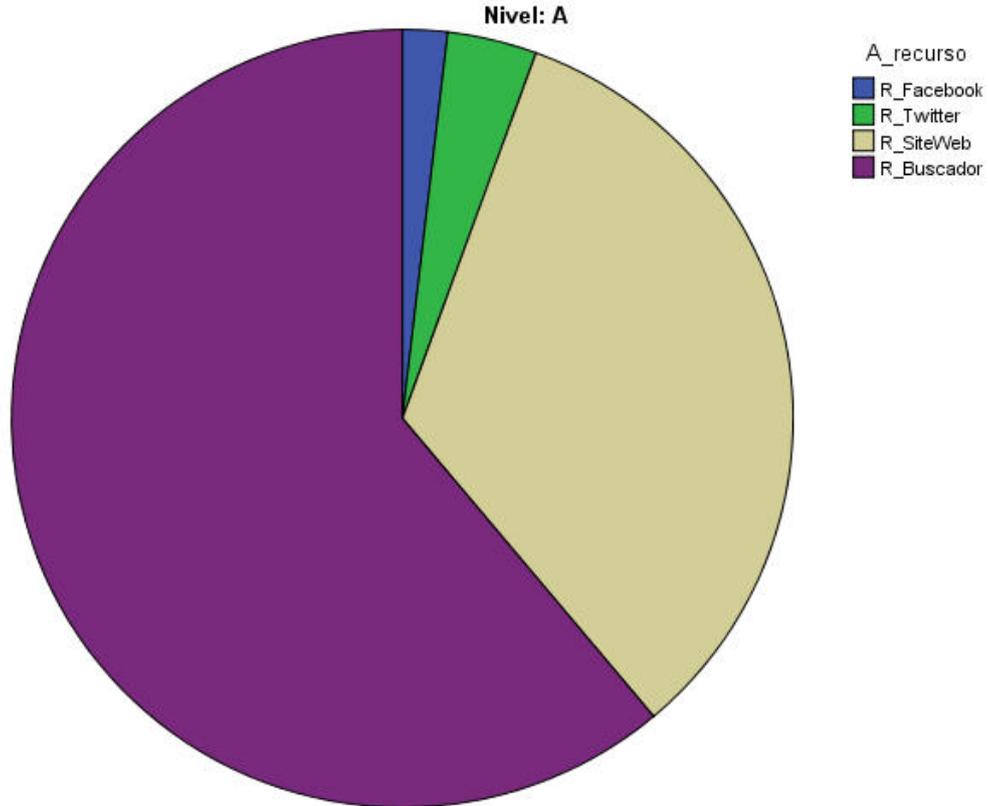
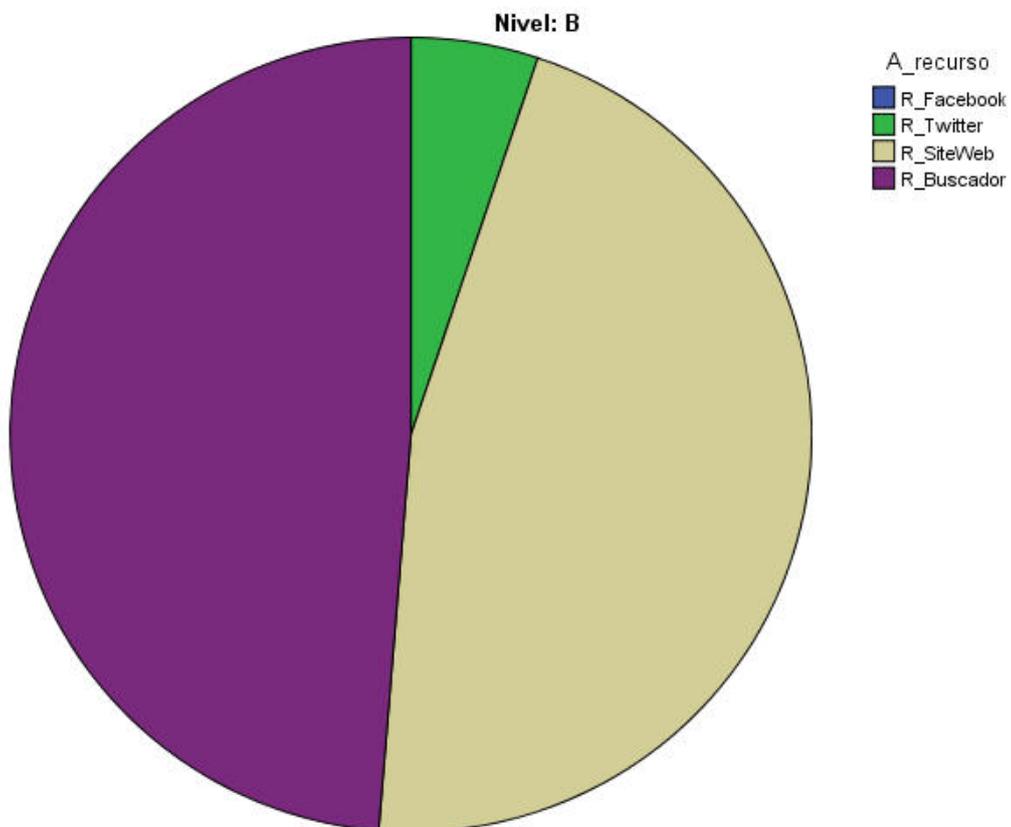


FIGURA 33 Nivel B – Porcentaje A_recurso



La distribución de los resultados y sus frecuencias de *B_recurso* se observan en cada grupo en la Tabla 21:

Tabla 21 de frecuencia *B_recurso* * Nivel A y Nivel B

B_recurso^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	R_SiteWeb	17	31,5	31,5	31,5
	R_Blog	3	5,6	5,6	37,0
	R_Buscador	33	61,1	61,1	98,1
	R_Otro	1	1,9	1,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

B_recurso^b					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	R_SiteWeb	18	46,2	46,2	46,2
	R_Blog	1	2,6	2,6	48,7
	R_Buscador	20	51,3	51,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

En las siguientes Figuras 34 y 35 se pueden visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable *B_recurso*:

FIGURA 34 Nivel A – Porcentaje *B_recurso*

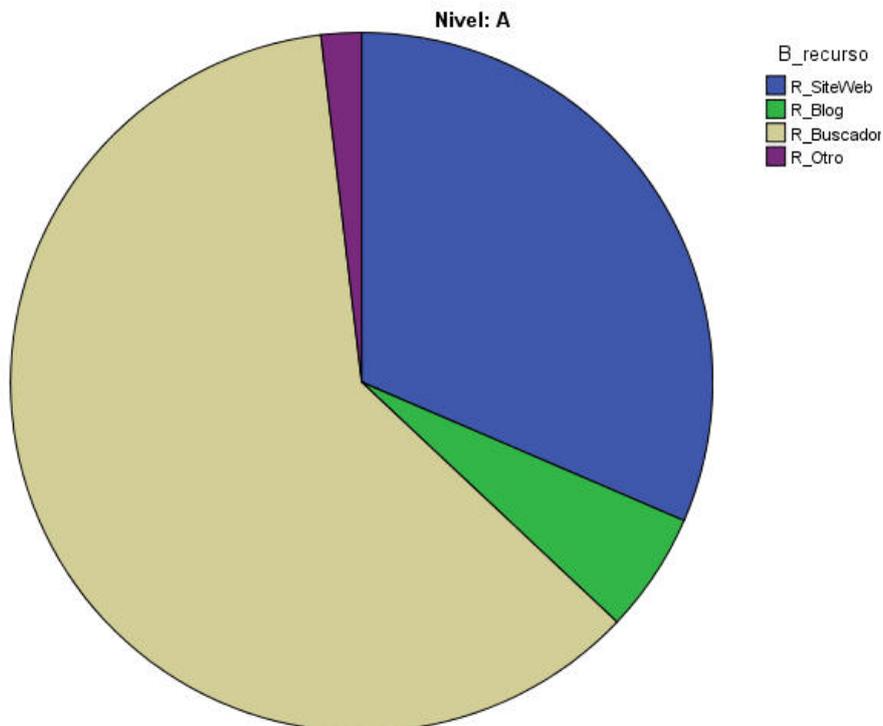
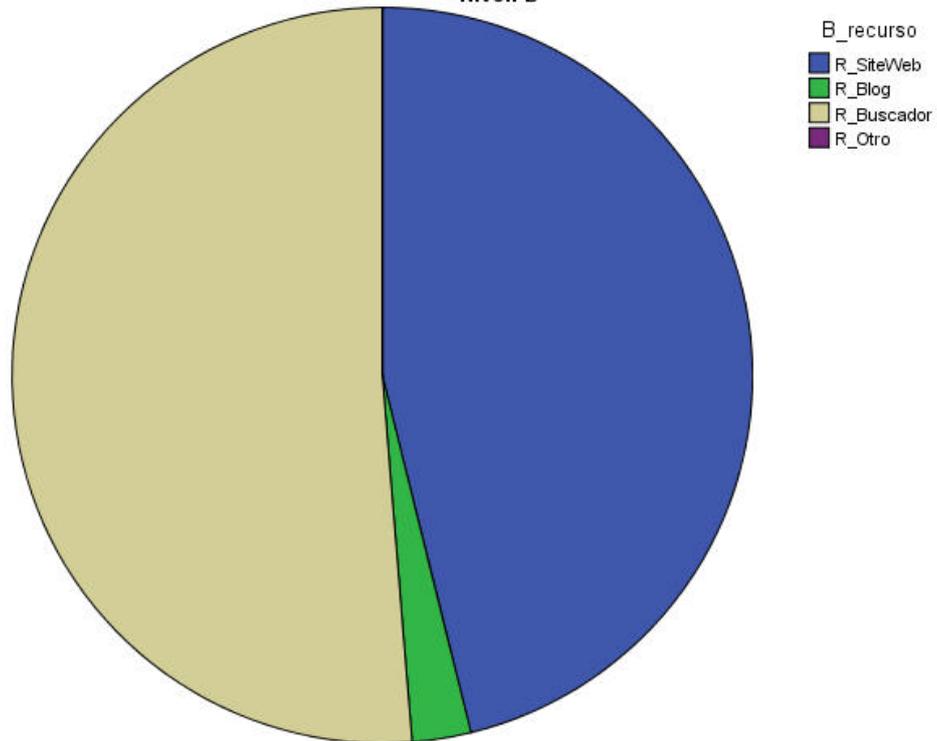


FIGURA 35 Nivel B – Porcentaje B_recurso
Nivel: B



12.1.4. Variables de autopercepción de competencias informacionales

En este apartado incluimos un conjunto de sub-variables relacionadas con la percepción del tiempo empleado en acceder a la información que deseen los participantes en la prueba y la percepción de la facilidad de uso del recurso utilizado para acceder a dicha información.

Como contamos con dos casos en la técnica de incidente crítico, para cada tipo de caso establecemos también dos medidas diferentes. Así con la variable *A_Tiempo* registramos la percepción del tiempo utilizado para acceder a la información de contenido de ocio y con *B_tiempo* la percepción del tiempo utilizado para acceder a la información de contenido educativo. De igual forma, disponemos de un registro de *A_facil* en el que los participantes valoran el grado de facilidad de uso del recurso utilizado para acceder a la información de contenido de ocio y *B_facil* para valorar la facilidad de uso del recurso utilizado para acceder a la información de contenido educativo.

Las respuestas dadas a *A_tiempo* en cada grupo se muestran en la **Tabla 22** donde se observan sus frecuencias:

Tabla 22 de frecuencia *A_tiempo* * Nivel A y Nivel B

A_tiempo^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lento	1	1,9	1,9	1,9
	Rapido	25	46,3	46,3	48,1
	Muy_Rapido	28	51,9	51,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

A_tiempo^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lento	1	1,9	1,9	1,9
	Rapido	25	46,3	46,3	48,1
	Muy_Rapido	28	51,9	51,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

En las siguientes Figuras 36 y 37 se pueden visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable *A_tiempo*:

FIGURA 36 Nivel A – Porcentaje A_tiempo

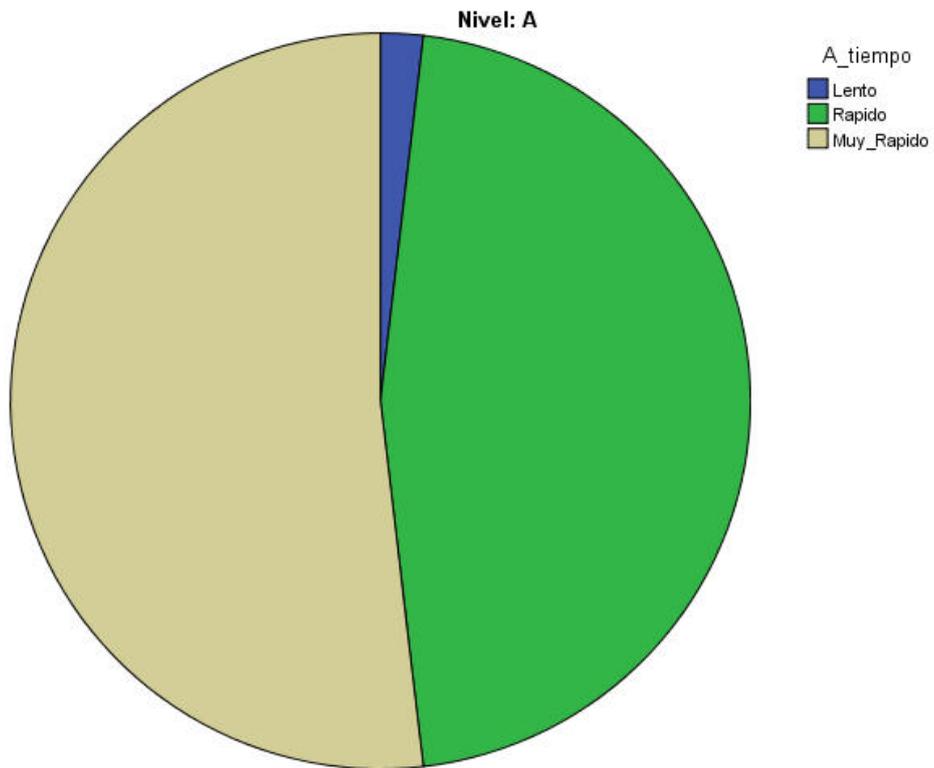
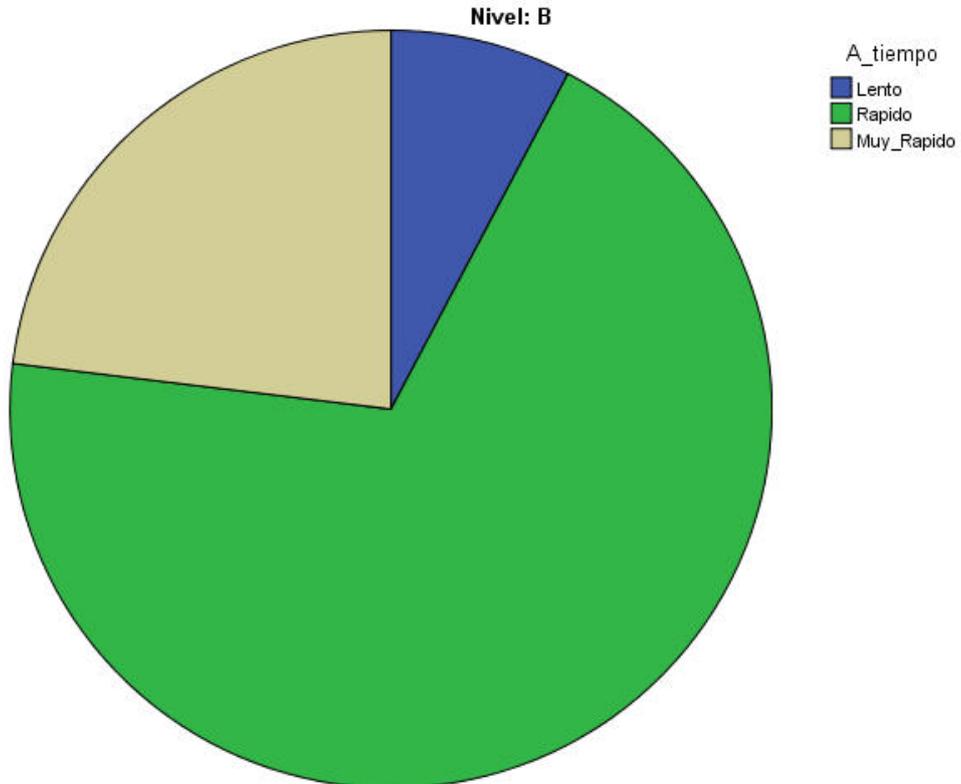


FIGURA 37 Nivel B – Porcentaje A_tiempo



Las respuestas dadas a *B_tiempo* en cada grupo se muestran en la Tabla 23 donde se observan sus frecuencias:

Tabla 23 de frecuencia *B_tiempo* * Nivel A y Nivel B

		B_tiempo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lento	2	3,7	3,7	3,7
	Rapido	32	59,3	59,3	63,0
	Muy_Rapido	20	37,0	37,0	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

		B_tiempo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lento	4	10,3	10,3	10,3
	Rapido	28	71,8	71,8	82,1
	Muy_Rapido	7	17,9	17,9	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

En las siguientes Figuras 38 y 39 se pueden visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable *B_tiempo*:

FIGURA 38 Nivel A – Porcentaje *B_tiempo*

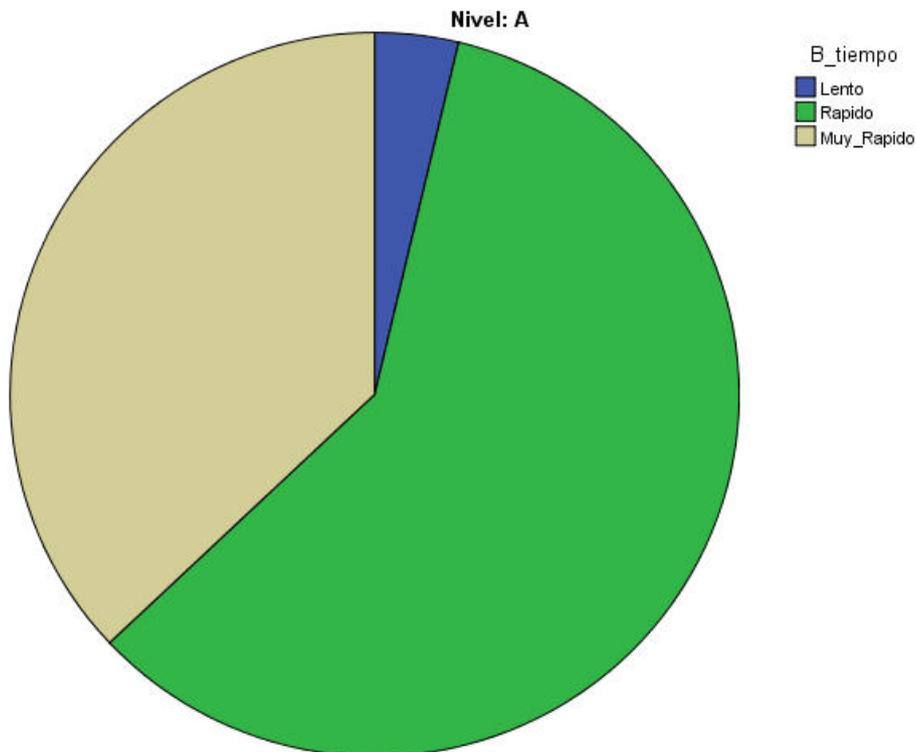
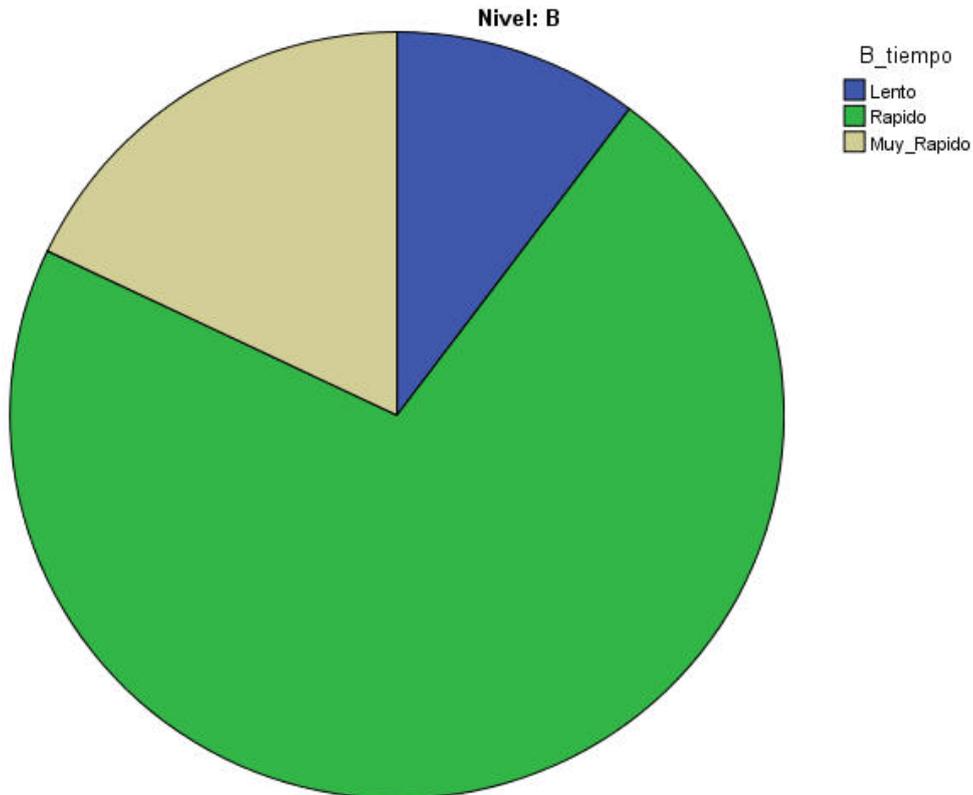


FIGURA 39 Nivel B – Porcentaje B_tiempo



Las respuestas dadas a *A_facil* en cada grupo se muestran en la Tabla 24 donde se observan sus frecuencias:

Tabla 24 de frecuencia *A_facil* * Nivel A y Nivel B

		A_facil			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Complicado	1	1,9	1,9	1,9
	Facil	14	25,9	25,9	27,8
	Muy_Facil	39	72,2	72,2	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

		A_facil			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Facil	20	51,3	51,3	51,3
	Muy_Facil	19	48,7	48,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

En las siguientes Figuras 40 y 41 se pueden visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable A_facil:

FIGURA 40 Nivel A – Porcentaje A_facil

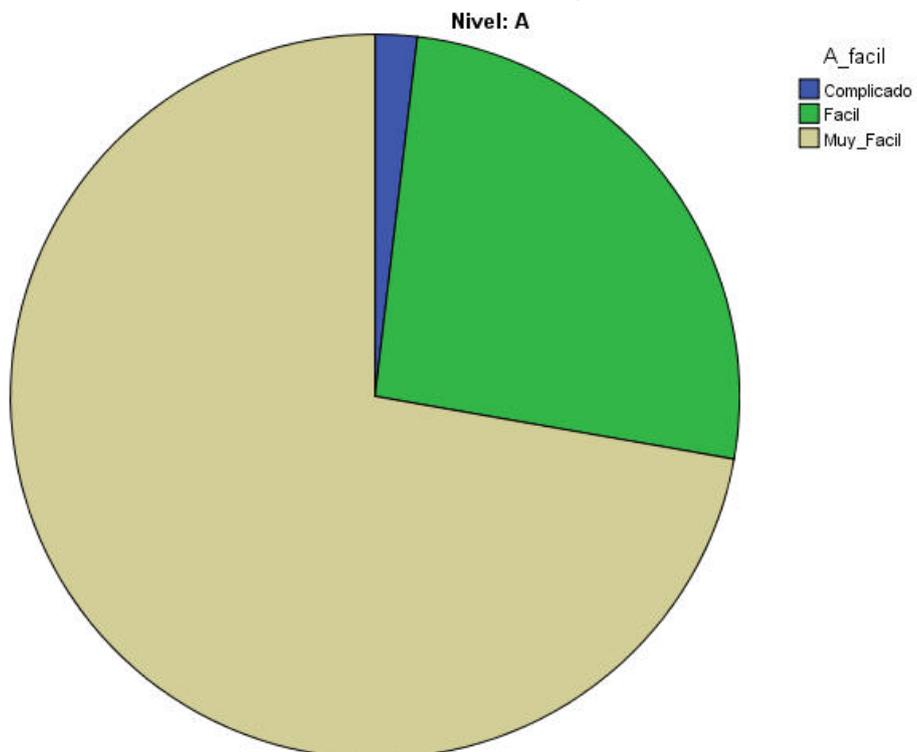
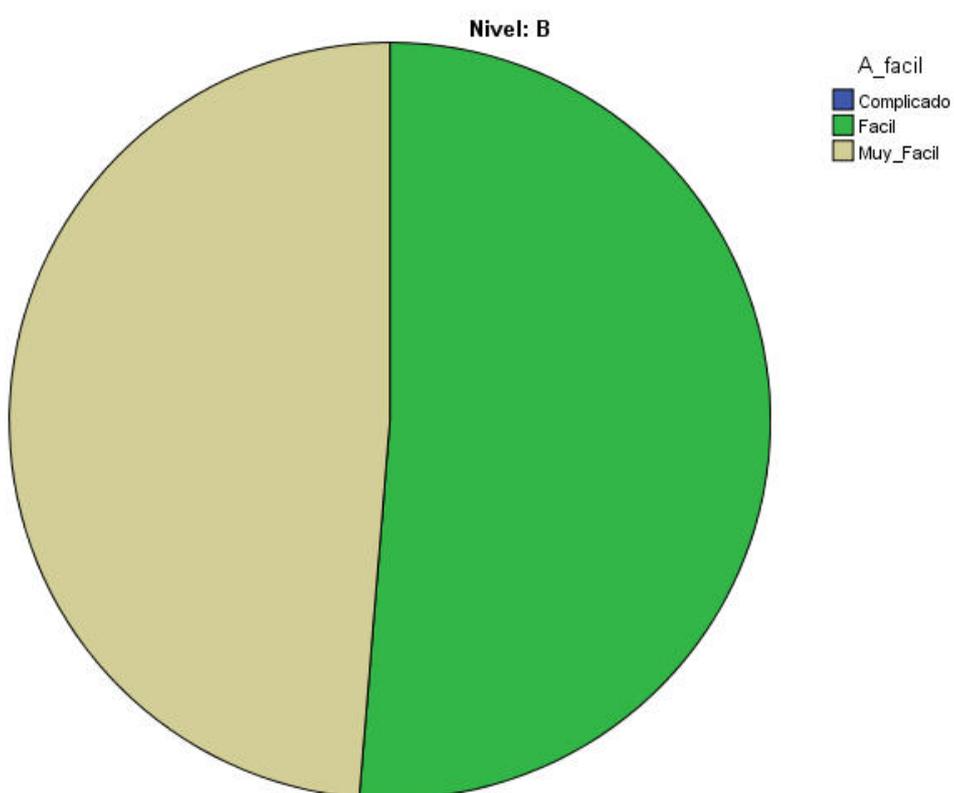


FIGURA 41 Nivel B – Porcentaje A_facil



Las respuestas dadas a *B_facil* en cada grupo se muestran en la Tabla 25 siguiente donde se observan sus frecuencias:

Tabla 25 de frecuencia *B_facil* * Nivel A y Nivel B

B_facil^f					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Facil	15	27,8	27,8	27,8
	Muy_Facil	39	72,2	72,2	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

B_facil^f					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Facil	19	48,7	48,7	48,7
	Muy_Facil	20	51,3	51,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

En las siguientes Figuras 42 y 43 se pueden visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable *B_facil*:

FIGURA 42 Nivel A – Porcentaje B_facil

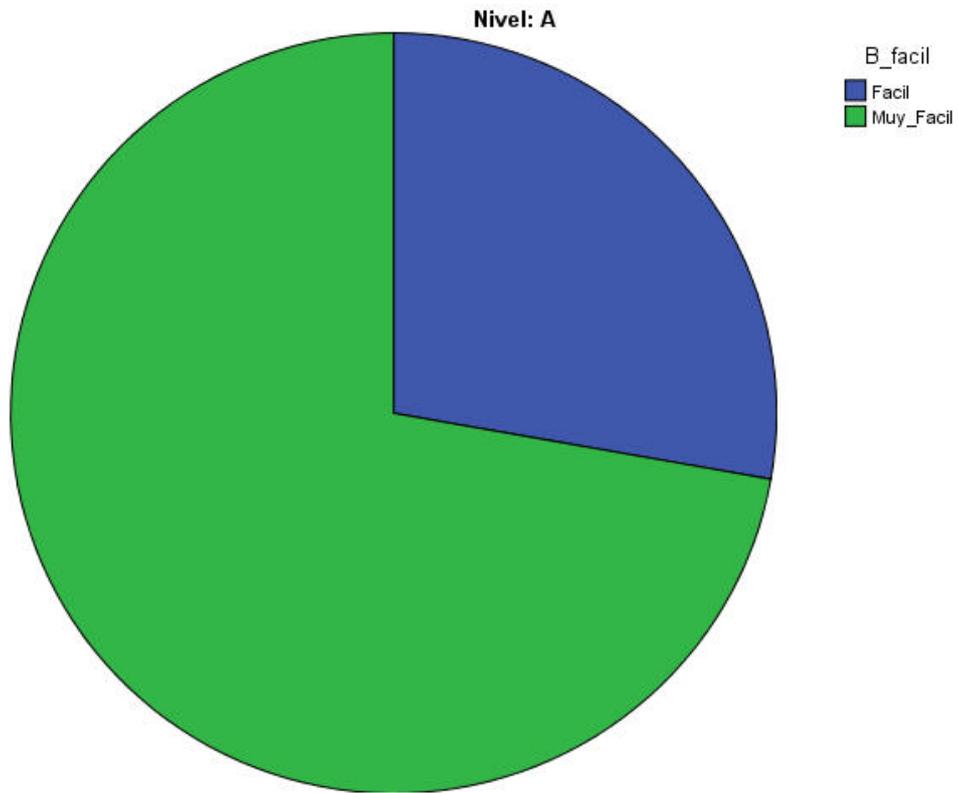
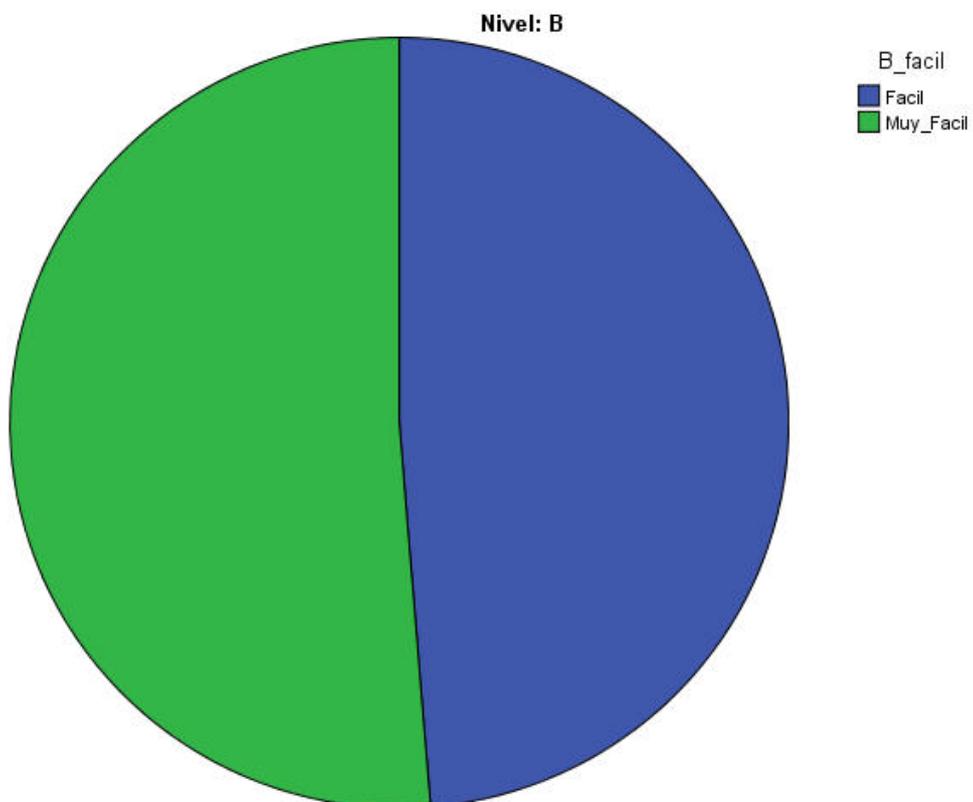


FIGURA 43 Nivel B – Porcentaje B_facil



12.1.5. Variable de recursos utilizados para difundir la información

En esta sección se registran los recursos elegidos por los participantes para realizar la difusión o para compartir la información elegida. Para cada tipo de caso establecemos también dos medidas diferentes, así con la variable *A_difunde* recogemos los medios o recursos utilizados para compartir la información de contenido de ocio y con *B_difunde* los recursos utilizados para compartir la información de contenido educativo.

Las respuestas dadas a *A_difunde* en cada grupo se muestran en la Tabla 26 donde se observan sus frecuencias:

Tabla 26 de frecuencia *A_difunde* * Nivel A y Nivel B

A_difunde^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dif_Facebook	3	5,6	5,6	5,6
	Dif_Twitter	4	7,4	7,4	13,0
	Dif_Email	5	9,3	9,3	22,2
	Dif_Whatsapp	42	77,8	77,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

A_difunde^b					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dif_Twitter	4	10,3	10,3	10,3
	Dif_Whatsapp	35	89,7	89,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

Las respuestas a *B_difunde* ofrecidas en cada grupo se muestran en la Tabla 27 siguiente:

Tabla 27 de frecuencia B_difunde * Nivel A y Nivel B

B_difunde^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dif_Facebook	3	5,6	5,6	5,6
	Dif_Twitter	5	9,3	9,3	14,8
	Dif_Email	7	13,0	13,0	27,8
	Dif_Whatsapp	38	70,4	70,4	98,1
	Dif_Otros	1	1,9	1,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

B_difunde^b					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dif_Twitter	2	5,1	5,1	5,1
	Dif_Whatsapp	37	94,9	94,9	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

No utilizamos en este apartado un gráfico pues se comprueba claramente la abrumadora frecuencia de uso de Whatsapp para difundir la información en los dos tipos de contenido. Las diferencias contempladas en la variabilidad de uso de otros recursos, como es el caso del Email en el grupo Nivel A, se comentarán con más detalle en el capítulo 12.6.

12.1.6. Variable de tipos de destinatarios elegidos

En este apartado se recogen los tipos de personas destinatarias elegidas por los jóvenes para compartirles la información buscada. Para cada tipo de caso establecemos también dos medidas diferentes, así con la variable *A_destino* recogemos los tipos de destinatarios elegidos para compartir la información de contenido de ocio y con *B_destino* los destinatarios para compartirles la información de contenido educativo.

Las respuestas dadas a *A_destino* para cada grupo se muestran en la Tabla 28 donde se observan sus frecuencias:

Tabla 28 de frecuencia *A_destino* * Nivel A y Nivel B

		A_destino^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	D_Familiar	7	13,0	13,0	13,0
	D_Amigo_Max	16	29,6	29,6	42,6
	D_Amigo	18	33,3	33,3	75,9
	D_Novio_a	3	5,6	5,6	81,5
	D_Compa	9	16,7	16,7	98,1
	D_Conocido	1	1,9	1,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

		A_destino^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	D_Familiar	2	5,1	5,1	5,1
	D_Amigo_Max	12	30,8	30,8	35,9
	D_Amigo	14	35,9	35,9	71,8
	D_Novio_a	3	7,7	7,7	79,5
	D_Compa	7	17,9	17,9	97,4
	D_Conocido	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

LEYENDA:

D_Familiar: Familiar
 D_Amigo_Max: Amigo/a más importante
 D_Amigo: Amigo/a
 D_Novio_a: Novio/a
 D_Compa: Compañero/a de clase
 D_Conocido: Conocido/a

En las siguientes Figuras 44 y 45 se puede visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable A_destino:

FIGURA 44 Nivel A – Porcentaje A_destino

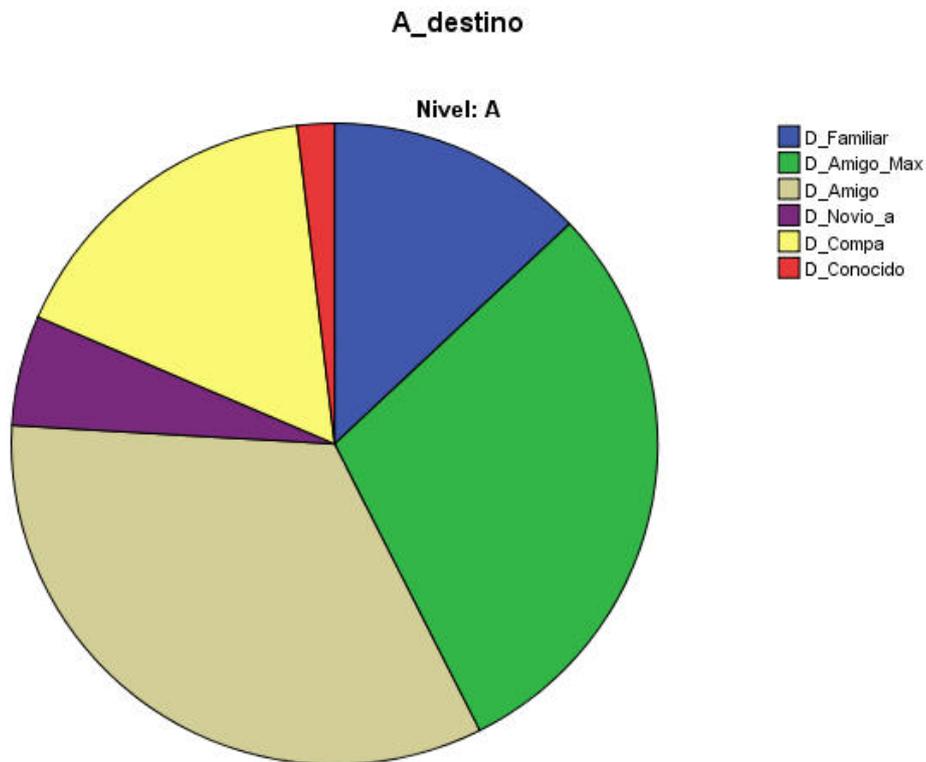
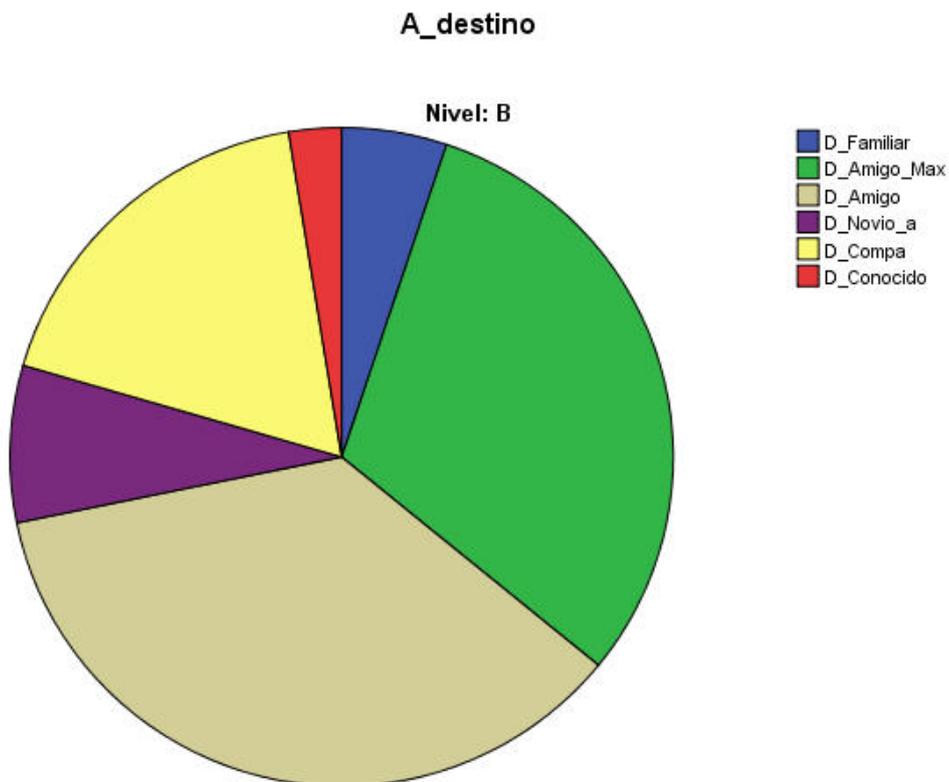


FIGURA 45 Nivel B – Porcentaje A_destino



Las respuestas dadas a *B_destino* para cada grupo se muestran en la Tabla 29 donde se observan sus frecuencias:

Tabla 29 de frecuencia *B_destino* * Nivel A y Nivel B

		B_destino^b			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	D_Familiar	4	7,4	7,4	7,4
	D_Amigo_Max	8	14,8	14,8	22,2
	D_Amigo	13	24,1	24,1	46,3
	D_Novio_a	1	1,9	1,9	48,1
	D_Compa	26	48,1	48,1	96,3
	D_Conocido	2	3,7	3,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

		B_destino^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	D_Familiar	3	7,7	7,7	7,7
	D_Amigo_Max	3	7,7	7,7	15,4
	D_Amigo	13	33,3	33,3	48,7
	D_Compa	20	51,3	51,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

En las siguientes Figuras 46 y 47 se puede visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable B_destino:

FIGURA 46 Nivel A – Porcentaje B_destino

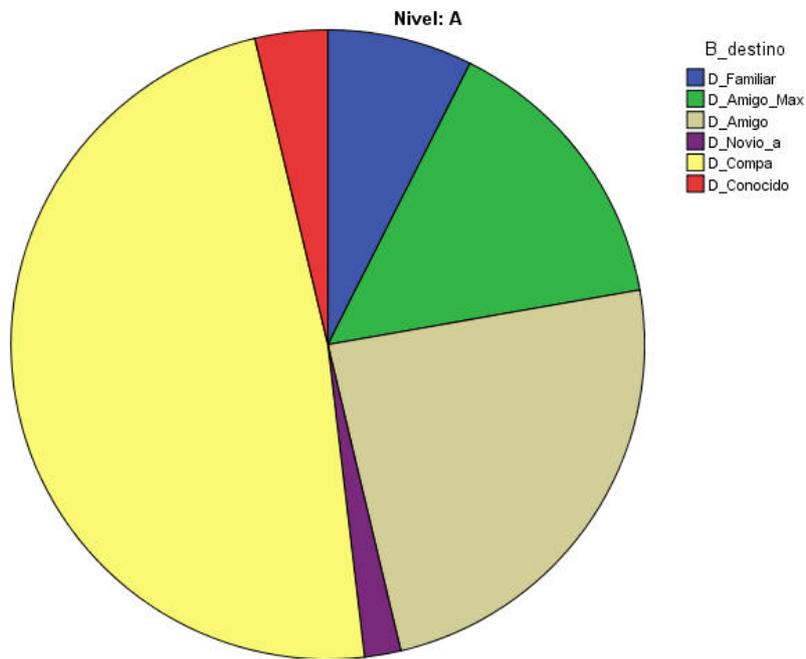
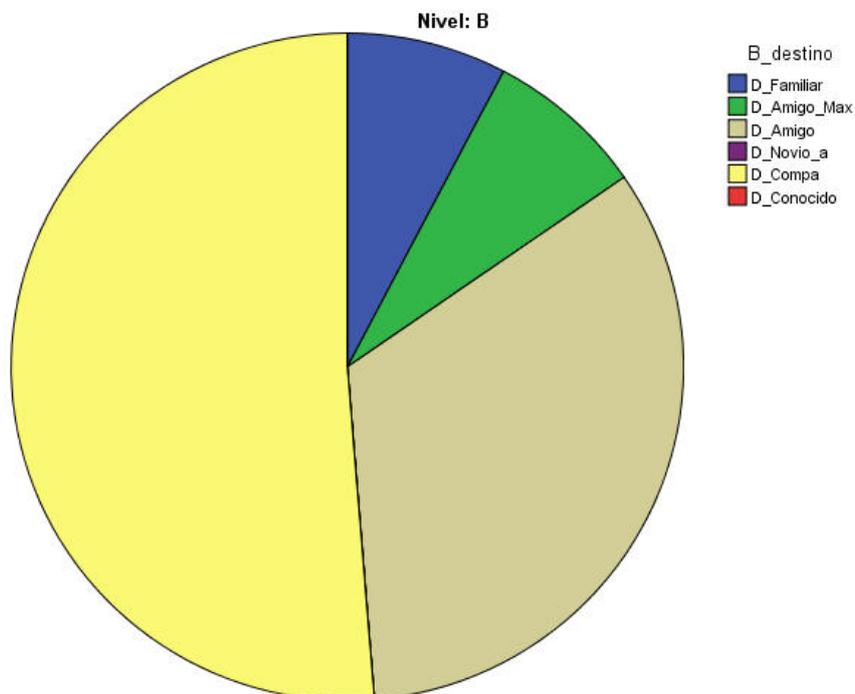


FIGURA 47 Nivel B – Porcentaje B_destino



12.1.7. Variable de expectativas asignadas al uso de la información compartida

En este apartado se recogen las diversas expectativas que poseen los participantes en la prueba de cara a si le servirá o le gustará a la persona destinataria la información compartida. Al igual que en las secciones anteriores, contemplamos dos medidas distintas, según el contenido informativo: *A_expecta* la expectativa ante la utilidad o el gusto que pueda tener para la persona destinataria la información compartida de contenido de ocio y, *B_expecta* la expectativa ante la utilidad o el gusto que pueda tener para la persona destinataria la información compartida de contenido educativo.

Las respuestas dadas a *A_expecta* para cada grupo se muestran en la Tabla 30 donde se observan sus frecuencias:

Tabla 30 de frecuencia *A_expecta* * Nivel A y Nivel B

		<i>A_expecta</i>^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	E_No_Se	16	29,6	29,6	29,6
	E_Poco	11	20,4	20,4	50,0
	E_Bastante	18	33,3	33,3	83,3
	E_Mucho	9	16,7	16,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

		<i>A_expecta</i>^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	E_No_Se	8	20,5	20,5	20,5
	E_Poco	7	17,9	17,9	38,5
	E_Bastante	18	46,2	46,2	84,6
	E_Mucho	6	15,4	15,4	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

En las siguientes Figuras 48 y 49 se puede visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable A_expecta:

FIGURA 48 Nivel A – Porcentaje A_expecta
A_expecta

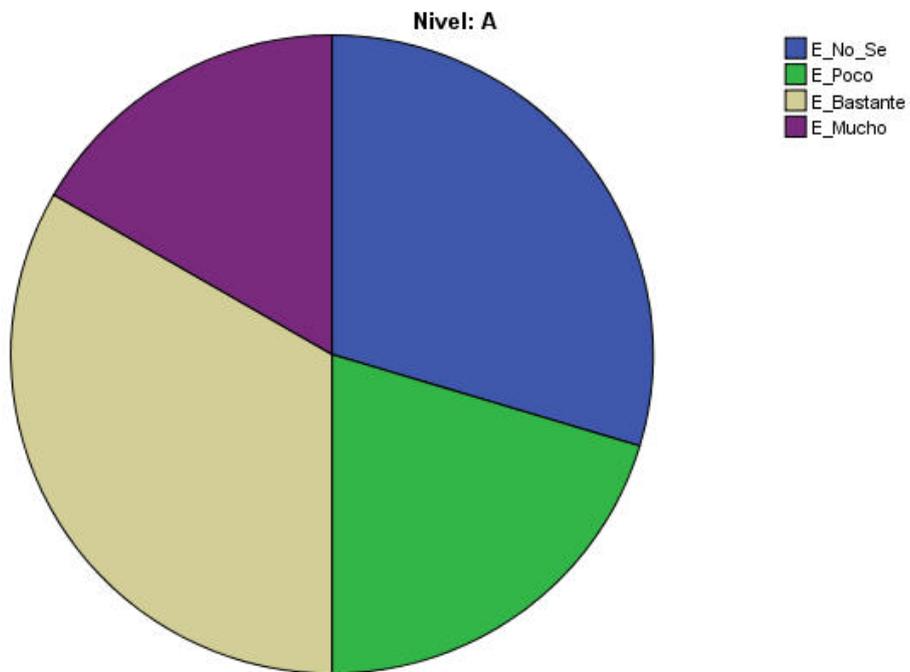
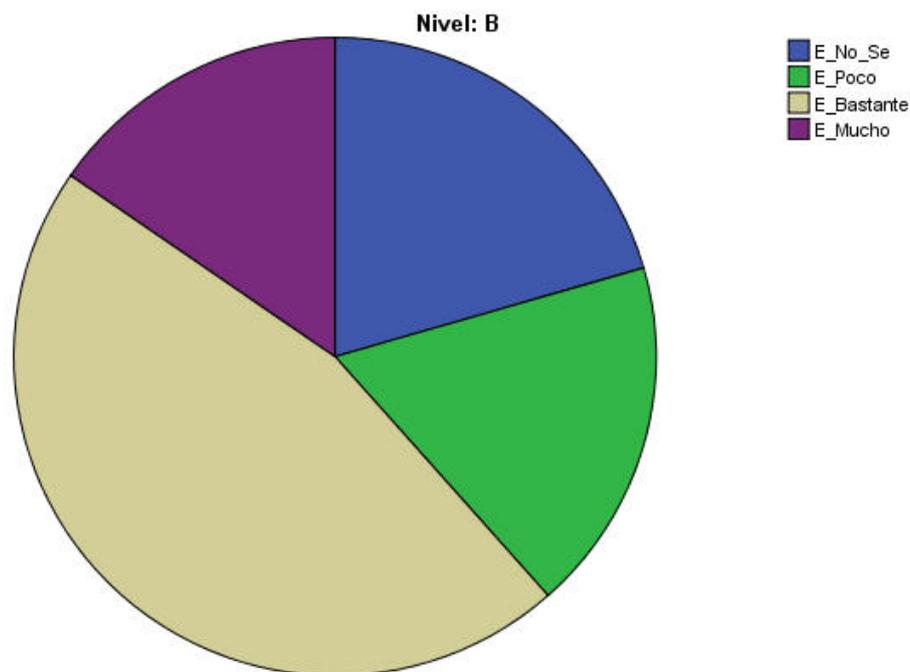


FIGURA 49 Nivel B – Porcentaje A_expecta
A_expecta



Las respuestas dadas a *B_expecta* para cada grupo se muestran en la Tabla 31 donde se observan sus frecuencias:

Tabla 31 de frecuencia *B_expecta* * Nivel A y Nivel B

		<i>B_expecta</i>^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	E_No_Se	8	14,8	14,8	14,8
	E_Poco	15	27,8	27,8	42,6
	E_Bas tante	16	29,6	29,6	72,2
	E_Mucho	15	27,8	27,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

		<i>B_expecta</i>^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	E_No_Se	7	17,9	17,9	17,9
	E_Poco	16	41,0	41,0	59,0
	E_Bas tante	8	20,5	20,5	79,5
	E_Mucho	8	20,5	20,5	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

En las siguientes Figuras 50 y 51 se pueden visualizar mejor las diferencias que ofrece cada grupo en esta variable B_expecta:

FIGURA 50 Nivel A – Porcentaje B_expecta
B_expecta

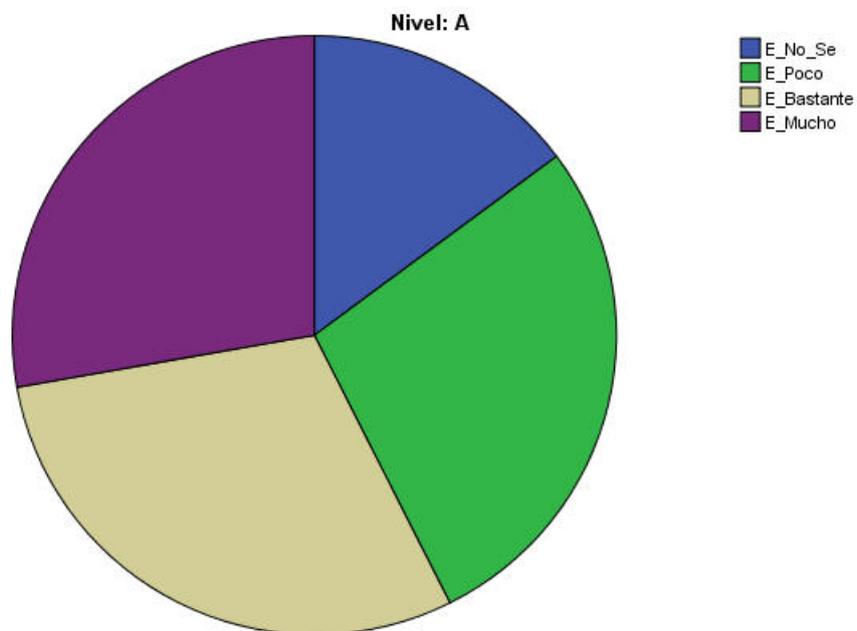
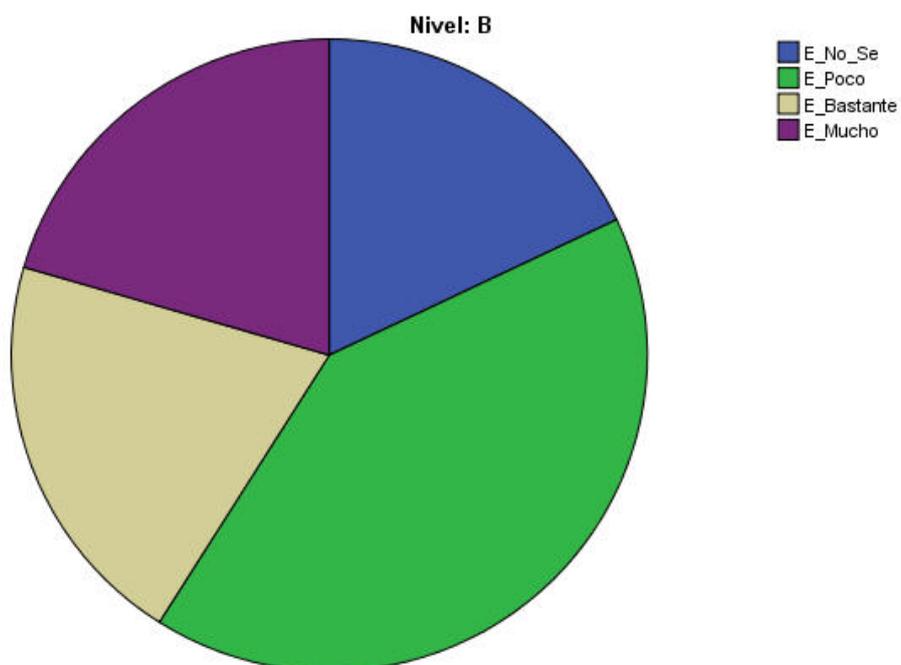


FIGURA 51 Nivel B – Porcentaje B_expecta
B_expecta



12.1.8. Variable de tipo de motivación expresada

En esta variable registramos las categorías en las que se han clasificado las expresiones de la motivación principal de los participantes ante la pregunta: *¿Brevemente, qué es lo que te ha motivado más para enviar esta información a esa persona?* Las categorías en las que se clasifican estas expresiones son: Intrínseca, Extrínseca y Trascendental. Y, al igual que en los casos anteriores, tiene dos registros: A_motiva la motivación principal expresada al compartir información de contenido de ocio y, B_motiva la motivación principal expresada al compartir información de contenido educativo.

Las respuestas registradas en A_motiva para cada grupo se muestran en la Tabla 32 donde se observan sus frecuencias:

Tabla 32 de frecuencia A_motiva * Nivel A y Nivel B

		A_motiva^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	M_Extrinseca	24	44,4	44,4	44,4
	M_Intrinseca	18	33,3	33,3	77,8
	M_Trascendental	12	22,2	22,2	100,0
	Total	54	100,0	100,0	
a. Nivel = A					
		A_motiva^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	M_Extrinseca	9	23,1	23,1	23,1
	M_Intrinseca	18	46,2	46,2	69,2
	M_Trascendental	12	30,8	30,8	100,0
	Total	39	100,0	100,0	
a. Nivel = B					

Las respuestas registradas en *B_motiva* para cada grupo se muestran en la Tabla 33 donde se observan sus frecuencias:

Tabla 33 de frecuencia *B_motiva* * Nivel A y Nivel B

		B_motiva^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	M_Extrinseca	19	35,2	35,2	35,2
	M_Intrinseca	12	22,2	22,2	57,4
	M_Trascendental	23	42,6	42,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	
a. Nivel = A					
		B_motiva^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	M_Extrinseca	17	43,6	43,6	43,6
	M_Intrinseca	9	23,1	23,1	66,7
	M_Trascendental	13	33,3	33,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	
a. Nivel = B					

12.1.9. Variable de frecuencia de uso de medios sociales

Mediante esta variable registramos la frecuencia de uso de diversos medios de comunicación y sistemas de redes sociales vía Internet y vía dispositivos móviles que habitualmente son utilizados por la mayoría de la población (no solo por los jóvenes. La codificación utilizada en el proceso de registro es la siguiente: 0 = No uso; 1 = Cada mes; 2 = Semanal; 3 = A diario; 4 = Varias veces al día.

Tabla 34. Estadísticos Uso de medios * Nivel A y Nivel B

		Estadísticos ^a						
		Tuenti	Facebook	Twitter	Email	Whatsap	SMS	Otros
N	Válidos	54	54	54	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Moda		0	0	3	2	4	0	0
Suma		2	60	141	109	207	24	75

a. Nivel = A

		Estadísticos ^a						
		Tuenti	Facebook	Twitter	Email	Whatsap	SMS	Otros
N	Válidos	39	39	39	39	39	39	39
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Moda		0	0	4	2	4	0	0
Suma		0	56	108	62	149	23	58

a. Nivel = B

La relación de “Otros medios” manifestados por el conjunto de los participantes, no se ha utilizado en los detalles de las pruebas estadísticas efectuadas al considerar que no existen datos suficientemente discriminativos y numerosos en su distribución por cada grupo como para incluirlos en los análisis. La especificación de Otros es la siguiente:

Tabla 35. Variable Otros_Name. Frecuencia de Medios

		Otros_Name				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Válidos	Badoo	1	1,1	1,1	1,1	
	Buscador	1	1,1	1,1	2,2	
	Instagram	24	25,8	25,8	28,0	
	Llamadas	1	1,1	1,1	29,0	
	N_E	1	1,1	1,1	30,1	
	No	54	58,1	58,1	88,2	
	NS	2	2,2	2,2	90,3	
	PortalWeb	2	2,2	2,2	92,5	
	Snapchat	5	5,4	5,4	97,8	
	Youtube	2	2,2	2,2	100,0	
	Total		93	100,0	100,0	

No = No usa

NS = No indica frecuencia ni nombre de otro medio. Se registra con = 0

N_E = Indica frecuencia, pero no especifica nombre de medio.

De los medios más usados mostramos a continuación sus frecuencias en cada grupo:

Tabla 36 Frecuencias de Uso de Facebook * Nivel A y Nivel B

Facebook^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	24	44,4	44,4	44,4
	Cada mes	13	24,1	24,1	68,5
	Semanal	8	14,8	14,8	83,3
	Adiario	5	9,3	9,3	92,6
	Varias al día	4	7,4	7,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

Facebook^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	16	41,0	41,0	41,0
	Cada mes	7	17,9	17,9	59,0
	Semanal	6	15,4	15,4	74,4
	Adiario	3	7,7	7,7	82,1
	Varias al día	7	17,9	17,9	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

Tabla 37 Frecuencias de Uso de Twitter * Nivel A y Nivel B

Twitter^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	4	7,4	7,4	7,4
	Cada mes	9	16,7	16,7	24,1
	Semanal	7	13,0	13,0	37,0
	Adiario	18	33,3	33,3	70,4
	Varias al día	16	29,6	29,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

Twitter^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	6	15,4	15,4	15,4
	Cada mes	3	7,7	7,7	23,1
	Semanal	3	7,7	7,7	30,8
	Adiario	9	23,1	23,1	53,8
	Varias al día	18	46,2	46,2	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

Tabla 38 Frecuencias de Uso de Email * Nivel A y Nivel B

		Email ^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	5	9,3	9,3	9,3
	Cada mes	7	13,0	13,0	22,2
	Semanal	27	50,0	50,0	72,2
	Adiario	12	22,2	22,2	94,4
	Varias al día	3	5,6	5,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

		Email ^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	6	15,4	15,4	15,4
	Cada mes	10	25,6	25,6	41,0
	Semanal	18	46,2	46,2	87,2
	Adiario	4	10,3	10,3	97,4
	Varias al día	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

Tabla 39 Frecuencias de Uso de Whatsapp * Nivel A y Nivel B

		Whatsap ^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	1	1,9	1,9	1,9
	A diario	5	9,3	9,3	11,1
	Varias al día	48	88,9	88,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

		Whatsap ^a			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Cada mes	1	2,6	2,6	2,6
	Semanal	1	2,6	2,6	5,1
	Adiario	2	5,1	5,1	10,3
	Varias al día	35	89,7	89,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

Tabla 40 Frecuencias de Uso de SMS * Nivel A y Nivel B

SMS^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	39	72,2	72,2	72,2
	Cada mes	9	16,7	16,7	88,9
	Semanal	3	5,6	5,6	94,4
	Adiario	3	5,6	5,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

SMS^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	25	64,1	64,1	64,1
	Cada mes	6	15,4	15,4	79,5
	Semanal	7	17,9	17,9	97,4
	Adiario	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

Tabla 41 Frecuencias de Uso de Otros medios * Nivel A y Nivel B

Otros^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	31	57,4	57,4	57,4
	Semanal	4	7,4	7,4	64,8
	Adiario	9	16,7	16,7	81,5
	Varias al día	10	18,5	18,5	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

a. Nivel = A

Otros^a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No uso	23	59,0	59,0	59,0
	Cada mes	1	2,6	2,6	61,5
	Semanal	1	2,6	2,6	64,1
	Adiario	1	2,6	2,6	66,7
	Varias al día	13	33,3	33,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nivel = B

12.1.10. Variable de sentimientos de necesidad de relación.

En esta variable se recogen los sentimientos de necesidad de relación asociados a la conducta de compartir información mediante la puntuación marcada en la escala Likert por los participantes respondiendo a la siguiente cuestión:

Cuando comparto información me siento...

E1. apoyado/a

E2. comprendido/a

E3. escuchado/a

E4. valorado/a

E5. seguro/a

E6. ansioso/a

E7. entusiasmado/a

E8. confiado/a en su uso por los demás

E9. con incertidumbre sobre si será útil

E10. con algo de frustración si no me responden pronto

Tabla 42 Estadísticos descriptivos de E Necesidad de Relación * Nivel A y Nivel B

Estadísticos descriptivos								
	N	Mínimo	Máxim	Media	Desv.	Varianz	Asimetría	
	Estadí stico	Error típico						
E1	54	1	7	3,81	1,543	2,380	-,094	,325
E2	54	1	7	4,31	1,398	1,956	-,248	,325
E3	54	2	7	5,20	1,433	2,052	-,533	,325
E4	54	1	7	4,41	1,353	1,831	-,508	,325
E5	54	1	7	4,50	1,611	2,594	-,478	,325
E6	54	1	7	2,81	1,661	2,758	,614	,325
E7	54	1	7	3,54	1,690	2,857	,068	,325
E8	54	1	7	4,06	1,420	2,016	-,019	,325
E9	54	1	7	3,37	1,773	3,143	,233	,325
E10	54	1	7	3,22	1,808	3,270	,271	,325
N válido (según lista)	54							

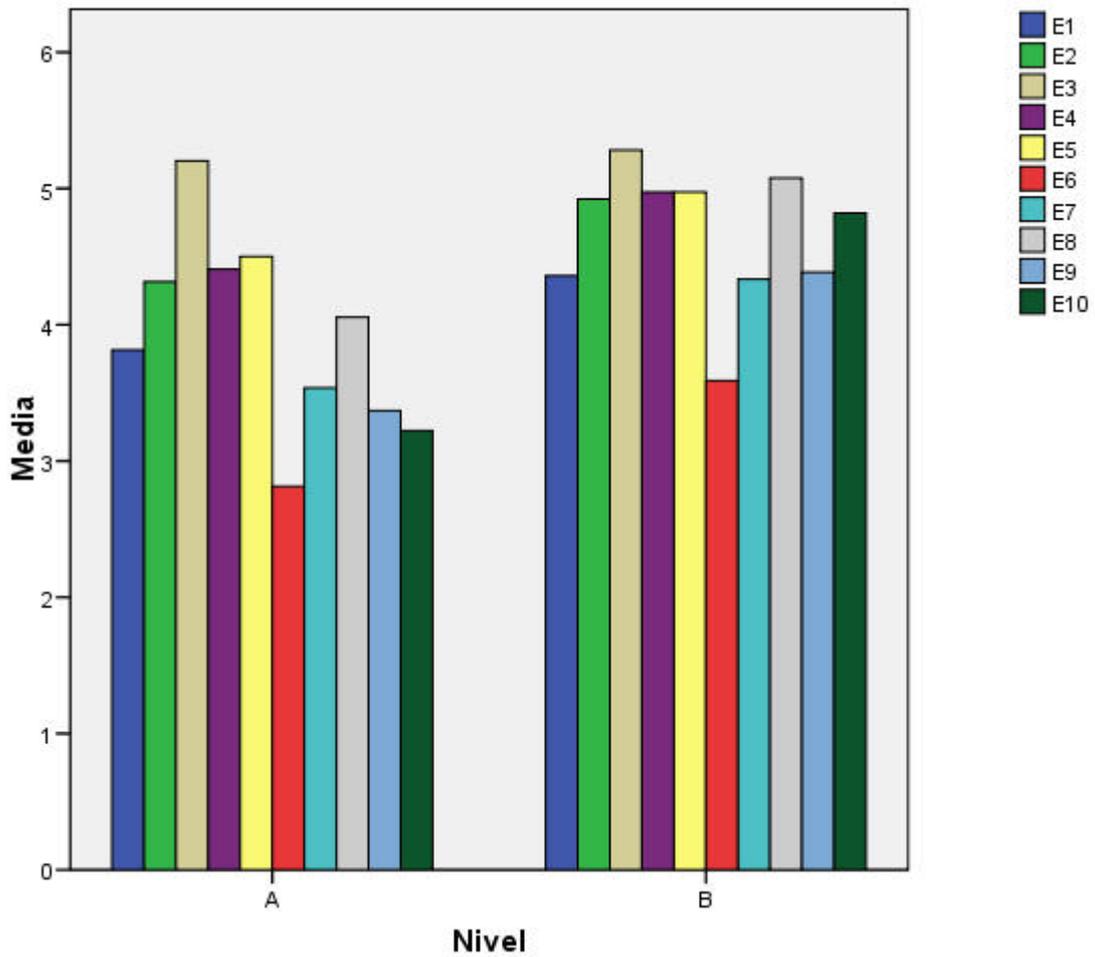
a. Nivel = A

Estadísticos descriptivos								
	N	Mínim	Máxim	Media	Desv.	Varian	Asimetría	
	Estadí stico	Error típico						
E1	39	1	7	4,36	1,513	2,289	-,460	,378
E2	39	1	7	4,92	1,178	1,389	-1,370	,378
E3	39	1	7	5,28	1,432	2,050	-,811	,378
E4	39	1	7	4,97	1,287	1,657	-,808	,378
E5	39	2	7	4,97	1,423	2,026	-,184	,378
E6	39	1	7	3,59	2,048	4,196	,281	,378
E7	39	1	7	4,33	1,722	2,965	-,126	,378
E8	39	1	7	5,08	1,579	2,494	-,556	,378
E9	39	1	7	4,38	1,695	2,874	-,645	,378
E10	39	1	7	4,82	2,361	5,572	-,685	,378
N válido (según lista)	39							

a. Nivel = B

En la Figura 52 se muestran para su comparación las diferentes puntuaciones medias obtenidas en cada grupo para cada uno de los apartados de esta variable

Figura 52: Puntuaciones medias en E Necesidad Relación. Nivel A y B



LEYENDA:

Cuando comparto información me siento...

E1. apoyado/a

E2. comprendido/a

E3. escuchado/a

E4. valorado/a

E5. seguro/a

E6. ansioso/a

E7. entusiasmado/a

E8. confiado/a en su uso por los demás

E9. con incertidumbre sobre si será útil

E10. con algo de frustración si no me responden pronto

12.1.11. Variable de tipos de motivos personales

Mediante esta sección registramos los motivos personales específicos sobre los cuales los participantes asignan su grado de acuerdo y/o conformidad, de acuerdo a lo expuesto en el capítulo anterior de metodología. Los estadísticos descriptivos son:

Tabla 43 Estadísticos descriptivos de P Motivos personales * Nivel A

	Estadísticos descriptivos ^a							
	N	Mínimo	Máxim	Media	Desv.	Varianz	Asimetría	
	Estadí stico	Estadí stico	Estadí stico	Estadí stico	Estadí stico	Estadí stico	Estadí stico	Error típico
P1	54	1	7	2,76	1,704	2,903	,534	,325
P2	54	1	7	4,46	1,668	2,782	-,351	,325
P3	54	1	7	4,41	1,548	2,397	-,596	,325
P4	54	1	7	2,91	1,674	2,803	,603	,325
P5	54	1	6	3,44	1,513	2,289	,076	,325
P6	54	1	7	2,78	1,798	3,233	,711	,325
P7	54	1	7	2,89	1,787	3,195	,503	,325
P8	54	1	7	4,15	1,785	3,185	-,170	,325
P9	54	1	7	3,04	1,873	3,508	,535	,325
P10	54	1	7	3,59	1,967	3,869	,227	,325
P11	54	1	7	4,46	1,920	3,687	-,398	,325
P12	54	1	7	3,52	1,861	3,462	,107	,325
P13	54	1	7	3,63	1,945	3,785	,116	,325
P14	54	1	7	3,09	1,794	3,218	,202	,325
P15	54	1	7	3,06	1,947	3,789	,477	,325
P16	54	1	7	5,09	1,651	2,727	-,858	,325
P17	54	1	7	4,09	1,730	2,991	-,216	,325
P18	54	1	7	3,39	1,956	3,827	,260	,325
P19	54	1	7	4,46	1,745	3,046	-,422	,325
P20	54	1	7	4,72	1,827	3,336	-,497	,325
N válido (según lista)	54							

a. Nivel = A

LEYENDA (*conceptos*):

P1. (Amistad)

P2. (Aprendizaje)

P3. (Diversión)

P4. (Experiencia gratificante)

P5. (Cumplimiento de Expectativas personales)

P6. (Familia)

P7. (Independencia)

P8. (Mejora de estudios)

P9. (Modelo educativo)

P10. (Profesión)

P11. (Reconocimiento)

P12. (Responsabilidad)

P13. (Enfoque Mercado de trabajo)

P14. (Bienestar interior)

P15. (Superación)

P16. (Importancia del saber)

P17. (Vocación)

P18. (Maduración)

P19. (Creatividad)

P20. (Meticulosidad)

Tabla 44 Estadísticos descriptivos de P Motivos personales * Nivel B

Estadísticos descriptivos ^a

	N	Mínim	Máxim	Media	Desv.	Varian	Asimetría	
	Estadístico	Error típico						
P1	39	1	7	3,13	1,750	3,062	,384	,378
P2	39	1	7	4,10	1,667	2,779	-,171	,378
P3	39	1	7	4,62	1,900	3,611	-,479	,378
P4	39	1	7	3,33	1,840	3,386	,547	,378
P5	39	1	7	4,03	1,967	3,868	,072	,378
P6	39	1	7	3,26	1,817	3,301	,291	,378
P7	39	1	7	4,15	1,857	3,449	-,392	,378
P8	39	1	7	3,90	1,984	3,937	-,106	,378
P9	39	1	7	3,33	2,107	4,439	,477	,378
P10	39	1	7	3,72	2,339	5,471	,047	,378
P11	39	1	7	4,82	1,958	3,835	-,622	,378
P12	39	1	7	3,56	1,917	3,673	,145	,378
P13	39	1	7	4,23	2,299	5,287	-,339	,378
P14	39	1	7	3,97	1,784	3,184	-,077	,378
P15	39	1	7	3,85	1,981	3,923	-,011	,378
P16	39	1	7	5,08	1,783	3,178	-,680	,378
P17	39	1	7	3,90	2,062	4,252	,012	,378
P18	39	1	7	3,92	1,897	3,599	,019	,378
P19	39	1	7	4,56	1,957	3,831	-,345	,378
P20	39	1	7	5,38	1,532	2,348	-,695	,378
N válido (según lista)	39							

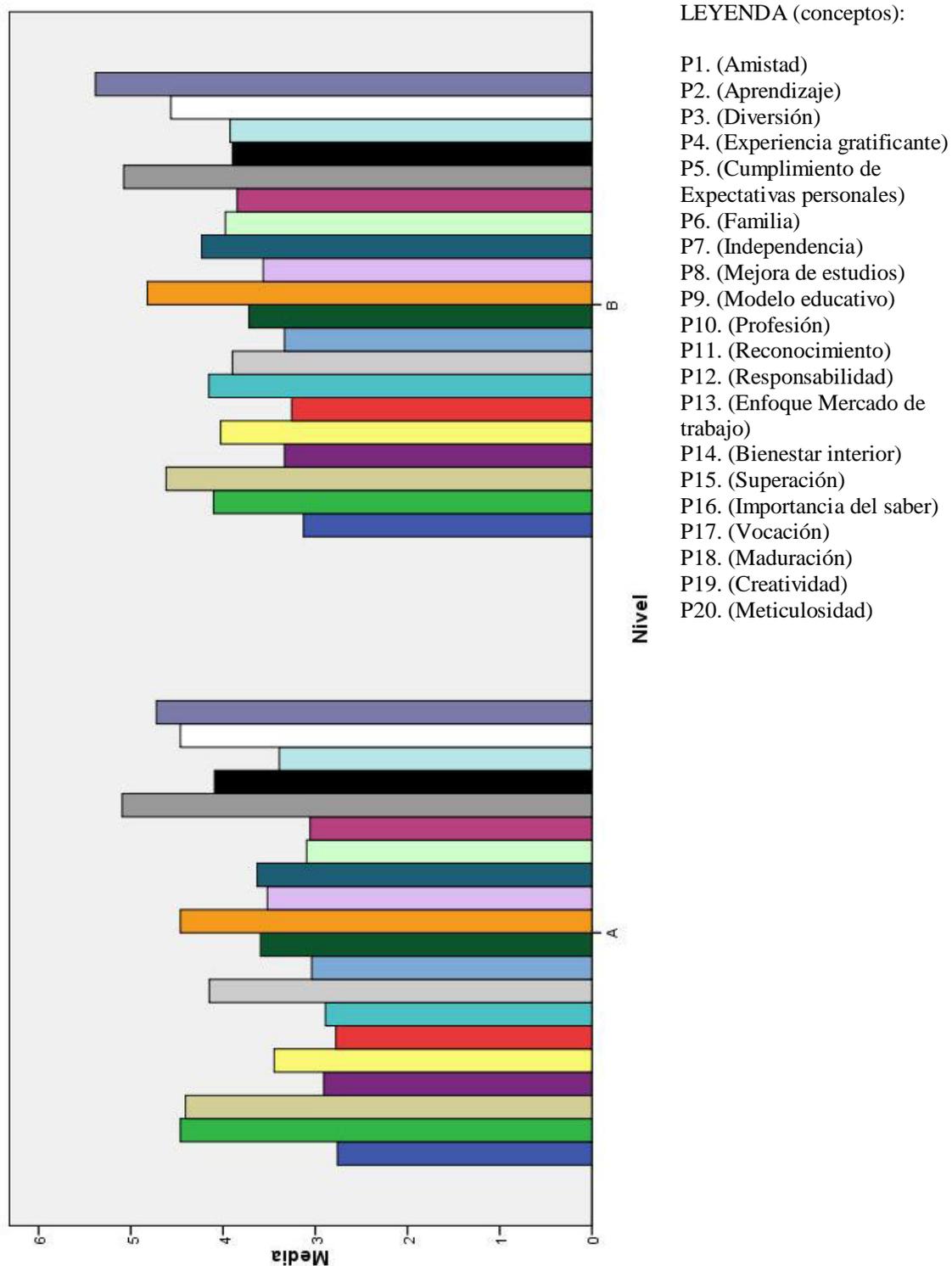
a. Nivel = B

LEYENDA (*conceptos*):

P1. (Amistad)	P10. (Profesión)
P2. (Aprendizaje)	P11. (Reconocimiento)
P3. (Diversión)	P12. (Responsabilidad)
P4. (Experiencia gratificante)	P13. (Enfoque Mercado de trabajo)
P5. (Cumplimiento de Expectativas personales)	P14. (Bienestar interior)
P6. (Familia)	P15. (Superación)
P7. (Independencia)	P16. (Importancia del saber)
P8. (Mejora de estudios)	P17. (Vocación)
P9. (Modelo educativo)	P18. (Maduración)
	P19. (Creatividad)
	P20. (Meticulosidad)

En la siguiente Figura 53 se pueden visualizar mejor las diferencias que presenta cada variable para cada grupo.

FIGURA 53 Puntuaciones medias P Motivos personales. Nivel A y B



12.1.12. Variable de rasgos y factores de personalidad medidos por TIPI

Mediante la prueba TIPI de Gosling registramos las puntuaciones de los pares de rasgos de personalidad que están incorporados en cada uno de los grandes cinco factores de personalidad, a partir de las cuales se establecen las valoraciones que obtienen los sujetos para cada factor.

Los descriptivos para los cinco factores que mide TIPI son:

Tabla 45 Estadísticos descriptivos 5 Factors TIPI * Nivel A y B

Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínim	Máxim	Media	Desv.	Varian	Asimetría	
	Estadí stico	Error típico						
Extraversión	54	1,50	6,50	4,2870	1,2574	1,581	-,405	,325
Afabilidad	54	2,50	6,00	4,4537	,87561	,767	-,269	,325
Responsabilidad	54	1,00	7,00	4,8333	1,2995	1,689	-,496	,325
Estabilidad	54	1,00	7,00	4,4815	1,3422	1,802	-,147	,325
Apertura	54	3,00	7,00	5,5556	1,0536	1,110	-,642	,325
N válido (según lista)	54							

a. Nivel = A

Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Mínimo	Máxim	Media	Desv.	Varianz	Asimetría	
	Estadí stico	Error típico						
Extraversión	39	2,00	7,00	4,6026	1,3138	1,726	,288	,378
Afabilidad	39	2,50	7,00	4,6923	1,0363	1,074	,051	,378
Responsabilidad	39	3,00	7,00	5,3974	1,1875	1,410	-,202	,378
Estabilidad	39	1,50	6,50	4,2051	1,3704	1,878	-,197	,378
Apertura	39	1,00	7,00	5,2949	1,5716	2,470	-,832	,378
N válido (según lista)	39							

a. Nivel = B

Extraversión = puntuación media entre:
tipi1. Extravertido; entusiasta
tipi6R. Inverso a: Reservado; tranquilo

Afabilidad = puntuación media entre:
tipi2R. Inverso a: Crítico; combativo
tipi7. Comprensivo; afectuoso

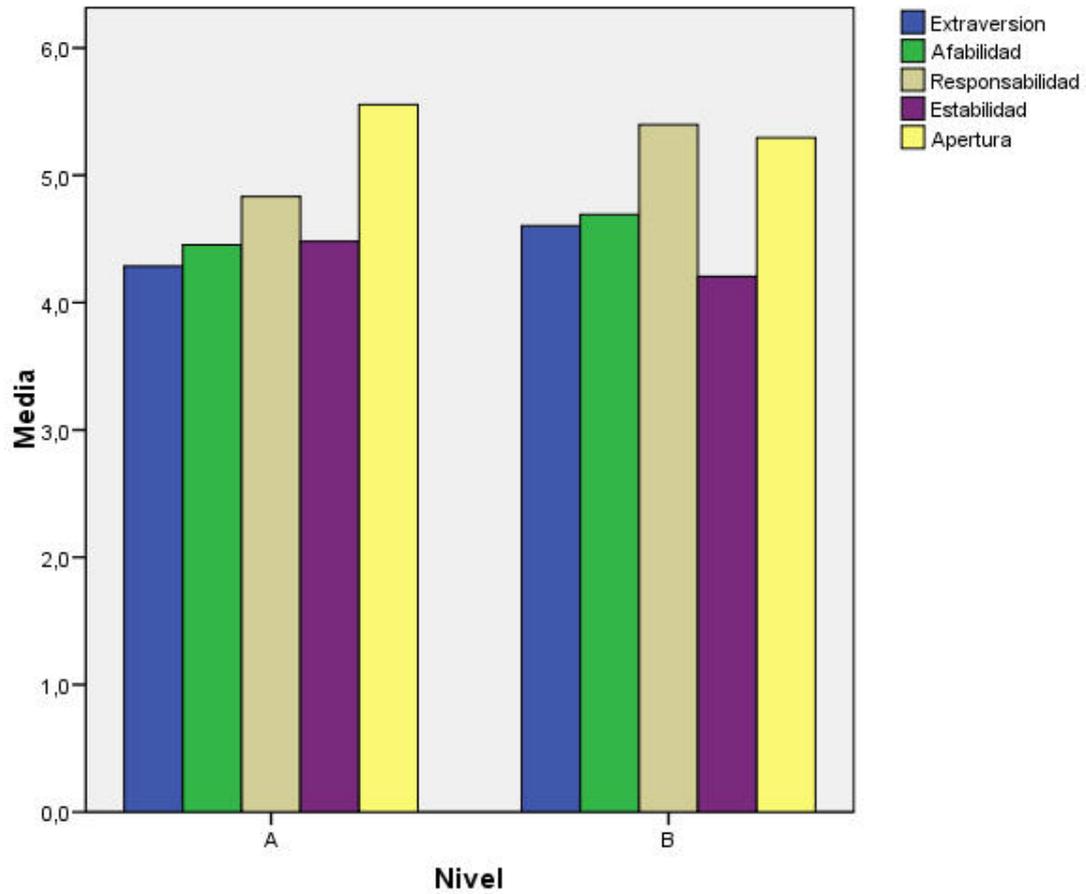
Responsabilidad = puntuación media entre:
tipi3. Fiable; auto-disciplinado
tipi8R. Inverso a: Desorganizado; descuidado

Estabilidad emocional = puntuación media entre:
tipi4R. Inverso a: Ansioso; fácilmente alterable
tipi9. Sereno; emocionalmente estable

Apertura = puntuación media entre:
tipi5. Abierto a experiencias nuevas;
polifacético
tipi10R. Inverso a: Tradicional; poco imaginativo

En la siguiente Figura 54 se puede visualizar mejor las diferencias que presenta cada uno de los factores de personalidad de esta variable para cada grupo.

FIGURA 54 Puntuaciones medias 5 Factores TIPI. Nivel A y B



Los descriptivos para cada uno de los rasgos TIPI son los siguientes:

Tabla 45 Estadísticos descriptivos rasgos TIPI * Nivel A

Estadísticos descriptivos^a

	N	Mínim	Máxim	Media	Desv.	Varian	Asimetría	
	Estadístico	Error típico						
tipi_1	54	1	7	4,83	1,476	2,179	-,944	,325
tipi_2R	54	1	6	3,24	1,273	1,620	,268	,325
tipi_3	54	1	7	5,61	1,172	1,374	-1,446	,325
tipi_4R	54	1	7	4,13	1,833	3,360	,012	,325
tipi_5	54	2	7	5,63	1,391	1,936	-1,086	,325
tipi_6R	54	1	7	3,74	1,650	2,724	,093	,325
tipi_7	54	2	7	5,67	1,197	1,434	-,822	,325
tipi_8R	54	1	7	4,06	1,806	3,261	-,006	,325
tipi_9	54	1	7	4,83	1,437	2,066	-,647	,325
tipi_10R	54	1	7	5,48	1,397	1,952	-,887	,325
N válido (según lista)	54							

a. Nivel = A

Tabla 46 Estadísticos descriptivos rasgos TIPI * Nivel B

Estadísticos descriptivos^a

	N	Mínimo	Máxim	Media	Desv.	Varianz	Asimetría	
	Estadístico	Error típico						
tipi_1	39	3	7	5,38	1,350	1,822	-,351	,378
tipi_2R	39	1	7	3,41	1,634	2,669	,664	,378
tipi_3	39	4	7	6,23	,777	,603	-,790	,378
tipi_4R	39	1	7	3,64	1,842	3,394	,189	,378
tipi_5	39	1	7	5,64	1,597	2,552	-1,128	,378
tipi_6R	39	1	7	3,82	1,819	3,309	,198	,378
tipi_7	39	4	7	5,97	1,038	1,078	-,839	,378
tipi_8R	39	1	7	4,56	2,062	4,252	-,362	,378
tipi_9	39	1	7	4,77	1,580	2,498	-,568	,378
tipi_10R	39	1	7	4,95	1,905	3,629	-,645	,378
N válido (según lista)	39							

a. Nivel = B

12.1.13. Variables de tipos de apoyo social percibido

Las variables del apartado de Apoyo Social percibido se componen de los tipos de personas que conforman su red personal, por un lado y, por otro, los tipos de apoyo social percibido, según la clasificación establecida en el capítulo anterior de metodología. En lo que se refiere a los tipos de personas, hemos incorporado en nuestra base de datos tanto las variables de cantidad, como las de porcentaje que nos ofrece el software de EgoNet, pues ambas las utilizamos para realizar los cálculos de relación estadística potencial con los casos A y B de la técnica de incidente crítico.

Aquí vamos a mostrar solo los datos de las variables cuantitativas.

Tabla 47 Estadísticos descriptivos Miembros red personal * Nivel A y B

Estadísticos descriptivos							
	N	Mínim	Máxim	Media	Desv.	Asimetría	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico
Male_Count	54	0	16	5,65	3,343	1,109	,325
Female_Count	54	1	11	4,37	2,251	,888	,325
Padres_Count	54	0	2	1,54	,719	-1,240	,325
Hermano_Count	54	0	4	,69	,886	1,519	,325
Familiar_Count	54	0	6	1,78	1,839	,775	,325
Amigoa_Count	54	0	14	4,94	2,864	,968	,325
Pareja_Count	54	0	1	,19	,392	1,668	,325
Compa_Clase_Count	54	0	4	,44	,904	2,637	,325
Profesora_Count	54	0	2	,07	,328	4,834	,325
Conocido_Count	54	0	4	,37	,784	2,643	,325
N válido (según lista)	54						

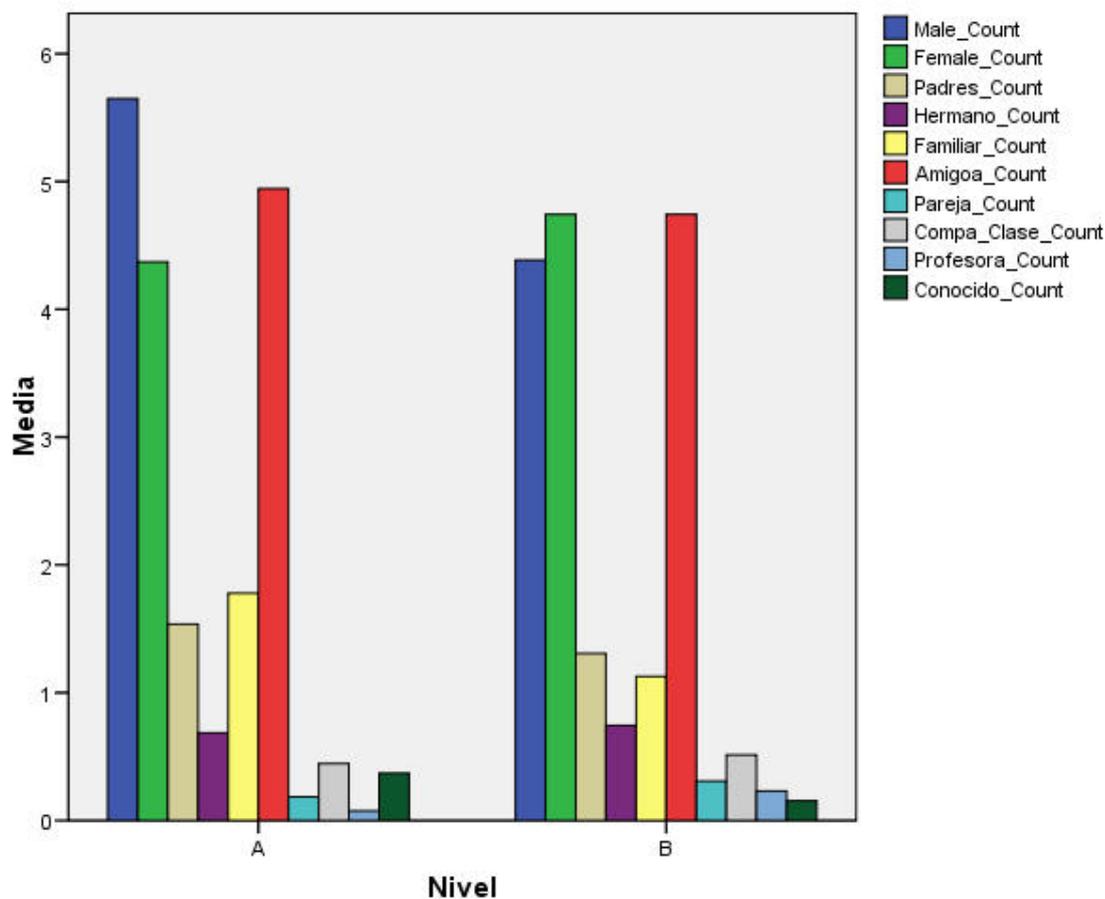
a. Nivel = A

Estadísticos descriptivos							
	N	Mínim	Máxim	Media	Desv.	Asimetría	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico
Male_Count	39	1	12	4,38	2,926	,988	,378
Female_Count	39	1	10	4,74	2,221	,326	,378
Padres_Count	39	0	2	1,31	,832	-,646	,378
Hermano_Count	39	0	2	,74	,751	,468	,378
Familiar_Count	39	0	7	1,13	1,592	2,211	,378
Amigoa_Count	39	1	20	4,74	3,552	2,388	,378
Pareja_Count	39	0	1	,31	,468	,867	,378
Compa_Clase_Count	39	0	3	,51	,854	1,425	,378
Profesora_Count	39	0	2	,23	,536	2,332	,378
Conocido_Count	39	0	2	,15	,432	2,965	,378
N válido (según lista)	39						

a. Nivel = B

En la siguiente figura 55 se pueden visualizar mejor las diferencias entre ambos grupos:

FIGURA 55 Puntuaciones medias Miembros Apoyo Social. Nivel A y B



MIEMBROS DE LA RED DE APOYO SOCIAL:

Male_Count	Número de hombres
Female_Count	Número de mujeres
Padres_Count	Número de padres (0.1 ó 2)
Hermano_Count	Número de hermanos
Familiar_Count	Número de familiares (tíos, primos, etc.)
Amigo/a_Count	Número de amigos
Pareja_Count	Pareja (0 ó 1)
Compa_Clase_Count	Número de compañeros de clase
Profesor/a_Count	Número de profesores
Conocido_Count	Número de conocidos

Tal y como hemos explicado en el capítulo anterior de metodología, las tipologías establecidas para determinar las clases de apoyo social percibido por los jóvenes del estudio son las siguientes:

Apoyo_Global_Count:	Apoyo Global completo
Emocion_Informa_Count:	apoyo emocional (A,F) y apoyo informativo (C,D)
Emocion_Tangible_Count:	apoyo emocional (A,F) y apoyo tangible (B,E)
Informa_Tangible_Count:	apoyo informativo (C,D) y apoyo tangible (B,E)
Emocional_Count:	apoyo emocional (A,F)
Tangible_Count:	apoyo tangible (B,E)
Informativo_Count:	apoyo informativo (C,D)
Mat_Consejo_Count:	ayuda Material y/o Consejo
Est_Compañía_Count:	apoyo Estudio y/o Compañía
Apoyo_Otros_Count:	Otros apoyos diversos

Los estadísticos descriptivos de los tipos de apoyo social para cada grupo son:

Tabla 48 Descriptivos Tipos de Apoyo Social * Nivel A y B

Estadísticos descriptivos ^a							
	N	Mínim	Máxim	Media	Desv.	Asimetría	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico
Apoyo_Global_Count	54	0	6	1,00	1,332	1,543	,325
Emocion_Informa_Count	54	0	13	1,48	2,204	3,056	,325
Emocion_Tangible_Count	54	0	3	,37	,734	1,953	,325
Informa_Tangible_Count	54	0	2	,30	,603	1,921	,325
Emocional_Count	54	0	7	1,31	1,658	1,461	,325
Tangible_Count	54	0	5	1,02	1,296	1,478	,325
Informativo_Count	54	0	5	,80	1,265	1,679	,325
Mat_Consejo_Count	54	0	6	,85	1,365	1,986	,325
Est_Compañía_Count	54	0	13	1,24	2,231	3,199	,325
Apoyo_Otros_Count	54	0	10	1,65	1,855	2,272	,325
N válido (según lista)	54						

a. Nivel = A

Estadísticos descriptivos ^a							
	N	Mínim	Máxim	Media	Desv.	Asimetría	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico
Apoyo_Global_Count	39	0	5	1,21	1,361	1,061	,378
Emocion_Informa_Count	39	0	18	1,67	3,132	4,233	,378
Emocion_Tangible_Count	39	0	2	,33	,621	1,722	,378
Informa_Tangible_Count	39	0	4	,49	,914	2,329	,378
Emocional_Count	39	0	10	1,38	2,208	2,467	,378
Tangible_Count	39	0	4	,51	,885	2,122	,378
Informativo_Count	39	0	4	,56	,882	1,975	,378
Mat_Consejo_Count	39	0	4	,82	1,048	1,390	,378
Est_Compañía_Count	39	0	4	,59	1,069	1,865	,378
Apoyo_Otros_Count	39	0	6	1,56	1,483	1,220	,378
N válido (según lista)	39						

a. Nivel = B

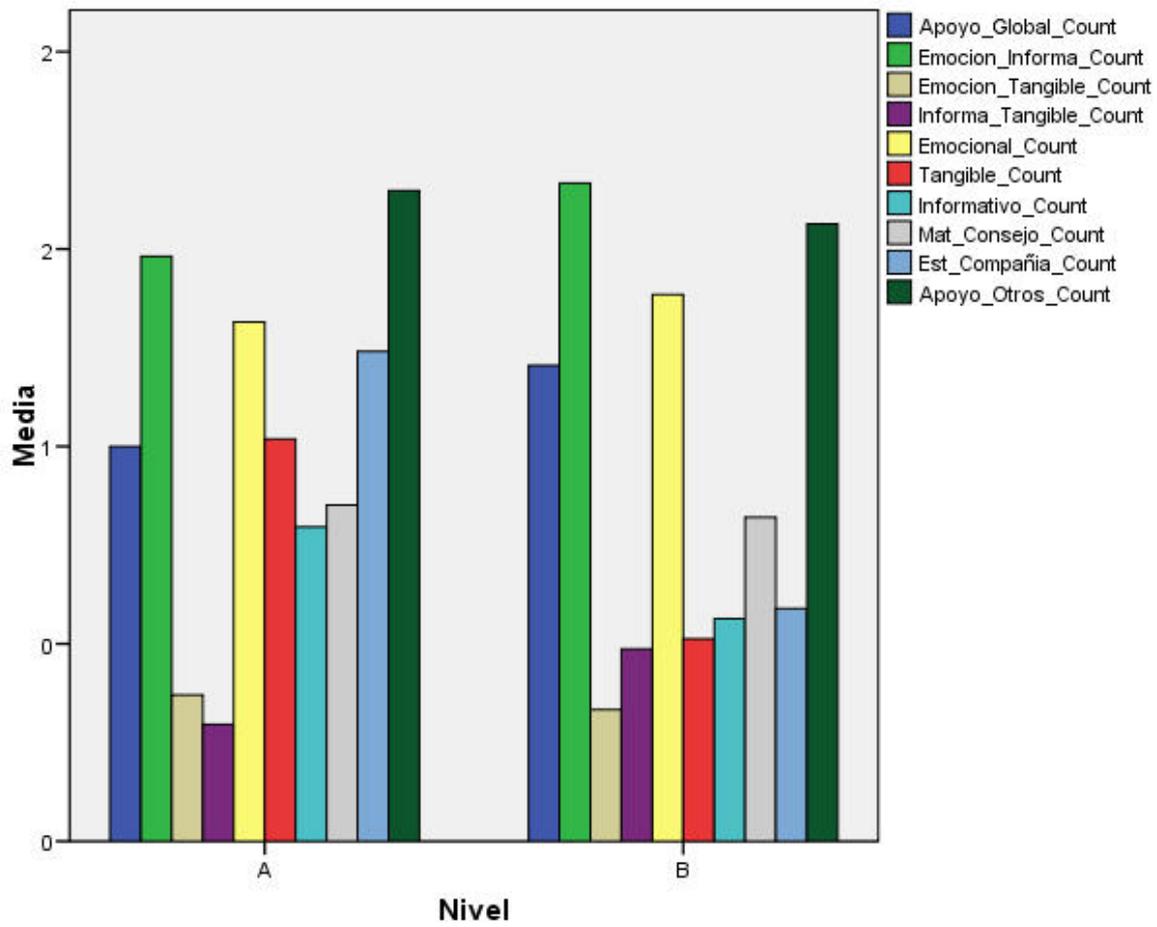
En la siguiente Tabla 49 podemos observar las puntuaciones que tiene cada grupo en función de los porcentajes de los diversos tipos de apoyo social percibidos entre sus miembros.

Tabla 49 Descriptivos Porcentajes Tipos de Apoyo Social * Nivel A y B

Nivel = A	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Apoyo_Global_Percentage	54	,00	60 %	10,93	,14622
Emocion_Informa_Percentage	54	,00	67 %	15,26	,19293
Emocion_Tangible_Percentage	54	,00	25%	03,59	,06820
Informa_Tangible_Percentage	54	,00	33%	02,93	,06538
Emocional_Percentage	54	,00	60%	14,19	,16952
Tangible_Percentage	54	,00	42%	09,96	,12002
Informativo_Percentage	54	,00	62%	07,94	,13476
Mat_Consejo_Percentage	54	,00	38%	07,91	,11535
Est_Compañía_Percentage	54	,00	65%	10,19	,15823
Apoyo_Otros_Percentage	54	,00	71%	17,04	,16505
N válido (según lista)	54				
Nivel = B	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Apoyo_Global_Percentage	39	,00	50%	13,85	,16482
Emocion_Informa_Percentage	39	,00	90%	15,56	,18680
Emocion_Tangible_Percentage	39	,00	29%	03,85	,07700
Informa_Tangible_Percentage	39	,00	44%	05,41	,10845
Emocional_Percentage	39	,00	67%	13,38	,18241
Tangible_Percentage	39	,00	57%	06,67	,12304
Informativo_Percentage	39	,00	33%	06,51	,09719
Mat_Consejo_Percentage	39	,00	43%	09,54	,11486
Est_Compañía_Percentage	39	,00	40%	07,21	,12697
Apoyo_Otros_Percentage	39	,00	50%	17,74	,15077
N válido (según lista)	39				

En la siguiente figura se pueden visualizar mejor las diferencias de los tipos de Apoyo social percibido entre ambos grupos:

Figura 56: Puntuaciones medias Tipos Apoyo Social. Nivel A y B



12.1.14. Variables de medidas de Análisis de Redes Sociales

El software de EgoNet nos ofrece, además de los datos de estructura de la red personal de cada *ego*, los datos correspondientes a las métricas principales de centralidad y características de los componentes de un grupo o colectivo estudiado. Las medidas utilizadas en esta investigación son las siguientes:

Degree_Mean:	Media de Grado de centralidad de su red
Max_Degree_Value:	Valor del nodo con el Grado máximo de centralidad
Closeness_Mean:	Media de Cercanía de su red
Max_Close_Value:	Valor del grado máximo de Cercanía en su red
Between_Mean:	Media de Intermediación de su red
Max_Between_Value:	Valor del grado máximo de Intermediación
N_Cliques:	Número de Subgrupos cohesionados en su red
N_Components:	Número de Subgrupos desconectados en su red
N_Isolates:	Número de nodos aislados de su red
N_Red:	Número de nodos de la Red

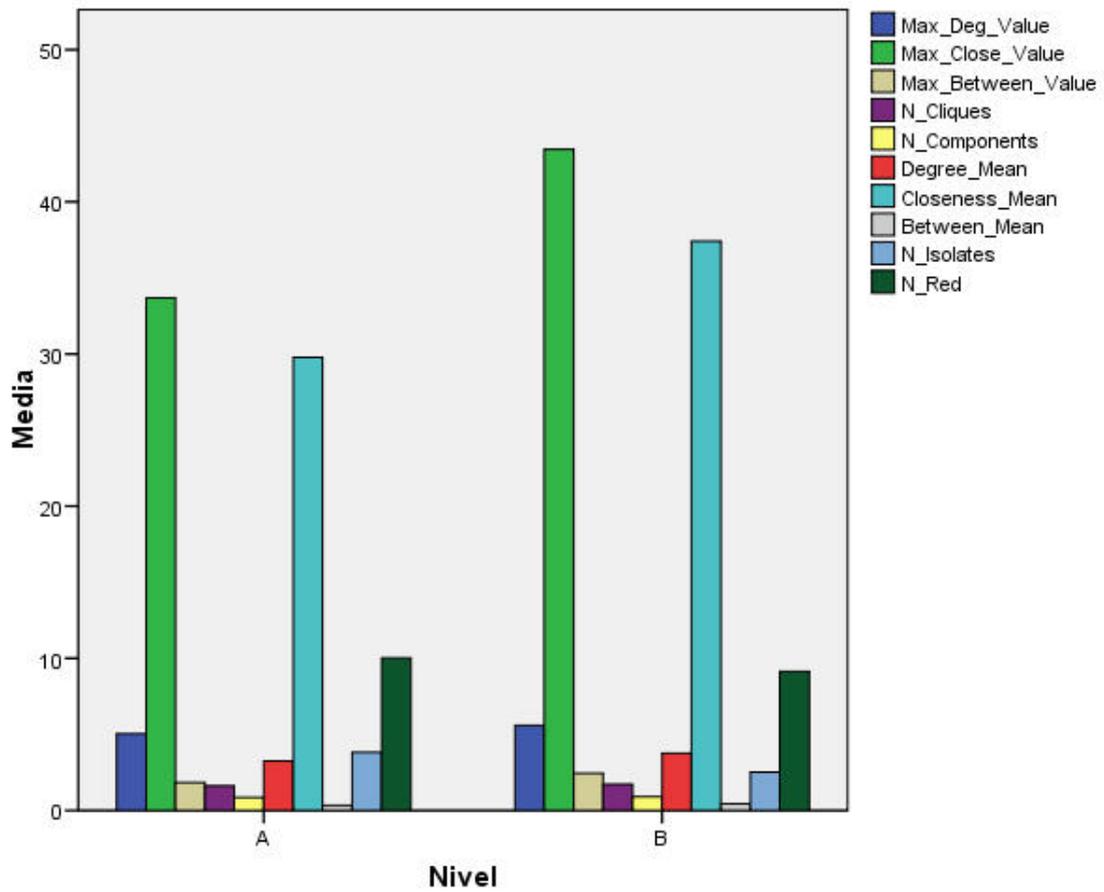
Los descriptivos principales de estas medidas para cada grupo son:

Tabla 50 Descriptivos Porcentajes Tipos de Apoyo Social * Nivel A y B

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Error típico
Nivel = A							
Degree_Mean	54	,000	17,100	3,25687	3,028431	1,986	,325
Max_Deg_Value	54	,000	18,000	5,03704	3,485620	,881	,325
Closeness_Mean	54	5,302	100,000	29,76831	24,919540	1,802	,325
Max_Close_Value	54	5,882	100,000	33,68520	25,696661	1,497	,325
Between_Mean	54	,000	1,889	,32754	,464246	1,735	,325
Max_Between_Value	54	,000	10,833	1,83783	2,958434	1,913	,325
N_Cliques	54	0	4	1,61	1,280	,388	,325
N_Components	54	0	2	,85	,452	-,641	,325
N_Isolates	54	0	15	3,81	3,551	1,464	,325
N_Red	54	5	20	10,02	3,834	,797	,325
N válido (según lista)	54						
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Error típico
Nivel = B							
Degree_Mean	39	,000	19,000	3,75503	3,903876	2,277	,378
Max_Deg_Value	39	,000	19,000	5,58974	4,030920	1,416	,378
Closeness_Mean	39	8,131	100,000	37,42208	28,344671	1,273	,378
Max_Close_Value	39	10,000	100,000	43,44626	30,249415	1,056	,378
Between_Mean	39	,000	2,556	,44226	,571004	1,768	,378
Max_Between_Value	39	,000	13,000	2,43554	3,366200	1,473	,378
N_Cliques	39	0	5	1,72	1,276	,884	,378
N_Components	39	0	1	,90	,307	-2,726	,378
N_Isolates	39	0	9	2,51	2,223	1,051	,378
N_Red	39	5	20	9,13	3,819	1,175	,378
N válido (según lista)	39						

Con la siguiente Figura 57 se pueden visualizar algo mejor las diferencias de estas medidas de Análisis de Redes Sociales entre ambos grupos.

Figura 57 Medidas ARS. Nivel A y B



12.2. CONTENIDO INFORMATIVO ELEGIDO

12.2.1 Contenido informativo de ocio (Caso A)

Al observar los resultados de las clases que caracterizan al contenido informativo sobre temas de ocio, fiesta, tiempo libre, etc., (*A_contenido*) expresado por los jóvenes de cada grupo, en función del Nivel socio-educativo, nos encontramos en la Tabla 51 con que el porcentaje mayor del contenido expresado por el grupo Nivel A corresponde a la clasificación de “*Especializado*” con un 46,3%, en cambio, para el grupo Nivel B el porcentaje mayor aparece en la clasificación de “*Informal*” con un 43,6%.

Tabla 51 de contingencia *A_contenido* * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
<i>A_contenido</i>	Vago	Recuento	7	2	9
		% de Nivel	13,0%	5,1%	9,7%
		Residuos corregidos	1,3	-1,3	
	Informal	Recuento	13	17	30
		% de Nivel	24,1%	43,6%	32,3%
		Residuos corregidos	-2,0	2,0	
	Original	Recuento	9	11	20
		% de Nivel	16,7%	28,2%	21,5%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	Especializado	Recuento	25	9	34
		% de Nivel	46,3%	23,1%	36,6%
		Residuos corregidos	2,3	-2,3	
Total	Recuento	54	39	93	
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,851 ^a	3	,031
Razón de verosimilitudes	9,083	3	,028
N de casos válidos	93		

a. 1 casillas (12,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,77.

La prueba Chi-cuadrado aplicada a esta Tabla nos ofrece una diferencia significativa $p < ,031$. Por lo que podemos estimar que esta agrupación de los participantes en la prueba comprende un factor determinante en la divergencia del detalle expresado por los jóvenes de cada grupo sobre el *A_contenido*.

Hemos realizado la prueba de ANOVA de un factor para desvelar la potencial influencia de la variable Nivel como factor interviniente a la hora de expresar la variable *A_contenido*, combinándola con las variables Edad y Sexo, donde encontramos un nivel de significación de ,030

para dicha variable (no así para Edad y Sexo) en el siguiente resultado (Tabla 52) obtenido con la corrección de Brown-Forsythe, pues los grupos tienen varianzas no homogéneas:

Tabla 52 de Pruebas robustas de igualdad de las medias A_contenido * Nivel

		Estadístico ^a	g1	g2	Sig.
Nivel	Brown-Forsythe	3,172	3	60,995	,030
Sexo	Brown-Forsythe	,617	3	54,993	,607
Edad	Brown-Forsythe	,767	3	30,541	,521

a. Distribuidos en F asintóticamente.

Al objeto de determinar con mayor detalle los aspectos diferenciadores que se producen entre ambos grupos a la hora de expresar el contenido de la información de temática de ocio, hemos procedido a realizar una serie de pruebas de ANOVA de un factor: *A_contenido*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factors), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado. Y, con la intención de poder visualizar con mayor claridad qué ítems de cada variable presentan valores significativos para cada uno de los grupos estudiados, se han construido las siguientes Tablas 53 y 54, en las que simplificamos estos datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 53 comparativa de datos ANOVA entre *A_contenido* y grupos NIVEL

		E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
A_ contenido	Nivel A		P6 .034 P10 .002 P18 .023 P20 .012	Tipi6R .039 Tipi7 .001	
	Nivel B			Tipi7 .025 Estabilidad .036	Whatsapp .008

LEYENDA DE SIGNOS:

P6. (Familia)

P10. (Profesión)

P18. (Maduración)

P20. (Meticulosidad)

...

Estabilidad =

tipi4R. Inverso a: Ansioso, fácilmente alterable

tipi9. Sereno, emocionalmente estable

Extraversión =

tipi1. Extravertido, entusiasta

tipi6R. Inverso a: Reservado, tranquilo

Afabilidad =

tipi2R. Inverso a: Crítico, combativo

tipi7. Comprensivo, afectuoso

La diferencia principal que se observa entre los grupos de Nivel en lo que se refiere a las variables influyentes de cara a la expresión del contenido temático de ocio se da en el apartado de Motivos Personales donde el grupo de Nivel A muestra los motivos de Familia (P6), el enfoque de profesión de futuro (P10) el motivo de maduración (P18) y el motivo de considerarse meticuloso

(P20) como influyentes, mientras que no aparece ninguna clase de motivo en el grupo de Nivel B. Por contra, en lo relativo a la frecuencia de medios sociales, el grupo de Nivel B presenta el alto uso de WhatsApp como una variable influyente de cara a *A_contenido*. Respecto a los factores y rasgos de personalidad que participan en esta conducta para estos grupos, en el Nivel A intervienen tanto el rasgo de intranquilidad o inquietud (*tipi6R*), como el rasgo comprensivo y/o afectuoso (*tipi7*). Mientras en el grupo de Nivel B, junto al mismo rasgo de carácter de comprensión y afectividad (*tipi7*) que presenta el grupo de Nivel A, parece que el factor de Estabilidad emocional es también influyente.

Las características de la estructura de la red social de los miembros de cada grupo también muestran diferencias, sobre los aspectos que influyen a la hora de expresar el *A_contenido*. Así, en la Tabla 12.26 vemos que en el grupo de Nivel A el número de subgrupos conectados en su Red Social (*N_Cliques*) constituye una variable influyente; en cambio para el Nivel B es la media del Grado de Centralidad de su Red (*Degree_Mean*) -un indicador de mayor cohesión-, el aspecto más determinante. En cuanto a los miembros de su red personal, la disponibilidad de mayor cantidad de mujeres es influyente para el Nivel B. Y respecto al Tipo de Apoyo Social, para el Nivel A es influyente una alta cantidad de Apoyo Global completo que reciben los sujetos.

Tabla 54 comparativa de datos ANOVA entre *A_contenido* y grupos NIVEL

		Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
A_contenido	Nivel A	<i>N_Cliques</i> .038		<i>Apoyo_Global_Count</i> .046
	Nivel B	<i>Degree_Mean</i> .040	<i>Female_Count</i> .043	

LEYENDA:

N_Cliques: número de subgrupos conectados en su red social.

Degree_Mean: Media del Grado de Centralidad de su Red (Cohesión)

...

Female_Count: Número de mujeres en su Red Social

Apoyo_Global_Count: Cantidad de Apoyo Global completo que recibe cada sujeto.

12.2.2 Contenido informativo educativo (Caso B)

Al observar los resultados de las clases que caracterizan al contenido informativo sobre temas educativos y/o académicos (*B_contenido*) expresado por los jóvenes de cada grupo, en función del Nivel socio-educativo, nos encontramos en la Tabla 55 con que el porcentaje mayor del contenido expresado por el grupo Nivel A corresponde a la clasificación de “Especializado” con un 61,1%, al igual que para el grupo Nivel B con un porcentaje algo mayor de 66,7%. Ni la prueba Chi-cuadrado, ni la prueba T de Student ofrecen resultados significativos que permita apreciar diferencias entre ambos grupos.

Tabla 55 de contingencia B_contenido * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
B_ contenido	Vago	Recuento	10	4	14
		% de Nivel	18,5%	10,3%	15,1%
		Residuos corregidos	1,1	-1,1	
	Informal	Recuento	4	4	8
		% de Nivel	7,4%	10,3%	8,6%
		Residuos corregidos	-,5	,5	
	Original	Recuento	7	5	12
		% de Nivel	13,0%	12,8%	12,9%
		Residuos corregidos	,0	,0	
	Especializado	Recuento	33	26	59
		% de Nivel	61,1%	66,7%	63,4%
		Residuos corregidos	-,5	,5	
Total		Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

Con el fin de determinar con mayor detalle los aspectos diferenciadores que se producen entre ambos grupos a la hora de expresar el contenido de la información de temática educativa, hemos procedido a realizar una serie de pruebas de ANOVA de un factor: *B_contenido*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factors), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado.

Y, con la intención de poder visualizar con mayor claridad qué ítems de cada variable presentan valores significativos para cada uno de los grupos estudiados, se han construido las siguientes Tablas 55 y 56, en las que simplificamos su presentación mediante los datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 56 comparativa de datos ANOVA entre *B_contenido* y grupos NIVEL

		E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
B_ contenido	Nivel A	E6 .036	P12 .023	Tipi4R .023 Tipi7 .038	
	Nivel B	E3 .033 E8 .003	P2 .030		

LEYENDA:*E3. escuchado/a**E6. ansioso/a**E8. confiado/a en su uso por los demás*

...

*P2. (Aprendizaje)**P12. (Responsabilidad)*

...

*Estabilidad =**tipi4R. Inverso a: Ansioso, fácilmente alterable**tipi9. Sereno, emocionalmente estable**Afabilidad =**tipi2R. Inverso a: Crítico, combativo**tipi7. Comprensivo, afectuoso*

Entre las diferencias que se observan entre los grupos de Nivel en lo que se refiere a las variables influyentes de cara a la expresión del contenido temático educativo, en la Tabla 56 el apartado de sentimientos de Necesidad de Relación aparece el de sentirse ansioso/a (E6) para el grupo Nivel A, mientras que para el Nivel B afecta significativamente el sentirse escuchado/a (E3) y confiado/a en su uso por los demás (E8). En cuanto a los Motivos Personales el grupo de Nivel A presenta el motivos de Responsabilidad (P12), mientras que en el grupo de Nivel B es el motivo de Aprendizaje (P2). Respecto a los factores y rasgos de personalidad que participan en esta conducta para estos grupos, en el Nivel A intervienen el rasgo de paciencia (tipi4R), como el rasgo comprensivo y/o afectuoso (tipi7). El grupo Nivel B no presenta variables significativas en este apartado.

Tabla 57 comparativa de datos ANOVA entre *B_contenido* y grupos NIVEL

		Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
B_ contenido	Nivel A	N_Cliques .041	Profesora_Count .046 Profesora_Percentage .039	Tangible_Count .047
	Nivel B	Max_Between_Value .012	Compa_Clase_Count .012 Compa_Clase_Percent .007	Tangible_Count .014 Informativo_Count .038

LEYENDA:*N_Cliques:* número de subgrupos conectados en su red social.*Max_Between_Value:* Valor del nodo de mayor Grado de Intermediación en su Red.

...

Profesor/a_Count: Número de profesores en su Red Social*Profesor/a_Percentage:* Porcentaje de profesores en su Red Social.*Compa_Clase_Count:* Número de compañeros en su Red Social.*Compa_Clase_Percent:* Porcentaje de Compañeros en su Red.

...

Tangible_Count: Cantidad de Apoyo Tangible percibido*Informativo_Count:* Cantidad de Apoyo Informativo*Informativo_Percent:* Porcentaje de Apoyo Informativo

En cuanto a las características de la estructura de la red social de los miembros de cada grupo también muestran diferencias, sobre los aspectos que influyen a la hora de expresar el *B_contenido*. Así, en la Tabla 57 vemos que en el grupo de Nivel A, el número de subgrupos conectados y cohesionados en su Red Social (*N_Cliques*) constituye una variable influyente; en cambio para el Nivel B influye el valor del nodo de máximo Grado de Intermediación de su Red (*Max_Between_Mean*). En cuanto a los miembros de su red personal, la disponibilidad de mayor cantidad y porcentaje de profesores en su red personal es influyente para el Nivel A, en cambio para el Nivel B influye principalmente el número y porcentaje de compañeros de clase en su red. Y respecto al Tipo de Apoyo Social, para el Nivel A es influyente una alta cantidad de Apoyo Tangible y, para el Nivel B, además del Apoyo Tangible, influye la cantidad de Apoyo de tipo Informativo percibido.

12.3. RECURSOS UTILIZADOS PARA ACCESO A LA INFORMACIÓN

12.3.1. Recursos utilizados en el acceso a la información de contenido de ocio (Caso A)

En relación a los recursos utilizados por los miembros de cada grupo para acceder a la información de contenido de ocio (*A_recurso*), en la Tabla 58 observamos que el grupo de Nivel A ha recurrido a un Buscador en un 61,1% frente al grupo de Nivel B que presenta un 48,7%. Sin embargo la prueba Chi-cuadrado no ofrece un resultado significativo para afirmar que existen diferencias entre ambos grupos, al igual que la observación de los residuos tipificados corregidos.

Tabla 58 de contingencia *A_recurso* * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
A_ recurso	R_Facebook	Recuento	1	0	1
		% de Nivel	1,9%	,0%	1,1%
		Residuos corregidos	,9	-,9	
	R_Twitter	Recuento	2	2	4
		% de Nivel	3,7%	5,1%	4,3%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
	R_SiteWeb	Recuento	18	18	36
		% de Nivel	33,3%	46,2%	38,7%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	R_Buscador	Recuento	33	19	52
		% de Nivel	61,1%	48,7%	55,9%
		Residuos corregidos	1,2	-1,2	
Total	Recuento	54	39	93	
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	

Con el fin de determinar con mayor detalle los aspectos diferenciadores que se producen entre ambos grupos al elegir un recurso para acceder a la información de contenido de ocio, hemos procedido a realizar una serie de pruebas de ANOVA de un factor: *A_recurso*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factors), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado.

Y, con la intención de poder visualizar con mayor claridad qué ítems de cada variable presentan valores significativos para cada uno de los grupos estudiados, se han construido las siguientes Tablas 59 y 60, en las que simplificamos su presentación mediante los datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 59 comparativa de datos ANOVA entre *A_recurso* y grupos NIVEL

		E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
A_ recurso	Nivel A				Facebook .042
	Nivel B			Tipi5 .036	Otros .032

LEYENDA: Apertura =
 tipi5. Abierto a experiencias nuevas, polifacético
 tipi10R. Inverso a: Tradicional, poco imaginativo

En grupo de Nivel B aparece como influyente el rasgo de estar abierto a experiencias nuevas (Tipi5) -que pertenece al factor de personalidad Apertura-, en el Nivel A no se muestra ningún rasgo como influyente. En cuanto a la frecuencia de uso de medios parece que el mayor uso de Facebook influye en el grupo de Nivel A, mientras que el grupo Nivel B es la frecuencia de uso de otros medios (Instagram, Snapchat, etc.) lo que influye a la hora de elegir un recurso de acceso a esta clase de contenido de ocio.

Tabla 60 comparativa de ANOVA entre A_recurso y grupos NIVEL (Medidas ARS y Red Apoyo Social)

		Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
A_recurso	Nivel A	Max_Between_Value .047	Pareja_Percentage .007	Apoyo_Otros_Count .024
	Nivel B	Max_Close_Value .017 Closeness_Mean .014		Emocional_Count .007 Emocional_Percentage .037

LEYENDA:

Degree_Mean: Media del Grado de Centralidad de su Red
Closeness_Mean: Media de Grado de Cercanía de su Red.
Max_Close_Value: Valor del nodo de mayor Grado de Cercanía en su Red.
Max_Between_Value: Valor del nodo de mayor Grado de Intermediación en su Red

Pareja_Percentage: Porcentaje de pareja en su Red Social

Emocional_Count: Cantidad de apoyo Emocional
Emocional_Percentage: Porcentaje de apoyo Emocional
Apoyo_Otros_Count: Cantidad de Otros tipos de Apoyo

Aparecen diferencias en función del tipo de estructura de red social de los miembros de cada grupo. En el grupo Nivel A el valor del nodo de mayor Grado de Intermediación en su Red (Max_Between_Value) aparece como influyente, mientras que en el Nivel B son la media del Grado de Cercanía de su red (Closeness Mean) y el valor del nodo de mayor Grado de Cercanía en su Red (Max_Close_Value) los aspectos influyentes. Para el grupo Nivel A, la presencia de un porcentaje alto de pareja entre los miembros de su red personal constituye un aspecto influyente (hay que tener en cuenta que ello implica que el número de miembros de la red en estos casos debe ser bajo). Finalmente, para el grupo Nivel A la cantidad de Otros tipos de Apoyo aparece como influyente, frente al Nivel B donde encontramos como influyentes la percepción del tipo de apoyo Emocional tanto en cantidad como en porcentaje.

12.3.2. Recursos utilizados para el acceso a la información de contenido educativo (Caso B)

En comparación a lo observado en el Caso A, al abordar el recurso utilizado para acceder a la información de contenido educativo del Caso B (*B_recurso*), no existen tampoco diferencias significativas entre ambos grupos (véase Tabla 61).

Tabla 61 de contingencia *B_recurso* * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
B_recurso	R_SiteWeb	Recuento	17	18	35
		% de Nivel	31,5%	46,2%	37,6%
		Residuos corregidos	-1,4	1,4	
	R_Blog	Recuento	3	1	4
		% de Nivel	5,6%	2,6%	4,3%
		Residuos corregidos	,7	-,7	
	R_Buscador	Recuento	33	20	53
		% de Nivel	61,1%	51,3%	57,0%
		Residuos corregidos	,9	-,9	
	R_Otro	Recuento	1	0	1
		% de Nivel	1,9%	,0%	1,1%
		Residuos corregidos	,9	-,9	
Total		Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

No hay datos relevantes vinculados a los recursos utilizados para el acceso a la información de contenido educativo (*B_recurso*) en el resto de variables empleadas en la investigación.

12.4. AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS INFORMACIONALES

La valoración que efectuamos en esta investigación en lo relativo a las competencias informacionales de los sujetos participantes se circunscribe a la autopercepción que ellos mismos manifiestan sobre las variables de tiempo de acceso al recurso utilizado para acceder a la información elegida (*A_tiempo* y *B_tiempo*), y la autovaloración que ellos mismos otorgan al tiempo empleado en la búsqueda de información y el grado de facilidad percibido del uso de dichos recursos (*A_facil* y *B_facil*). Para tal fin realizamos comparaciones de los resultados obtenidos en cada grupo. En cuanto a la distribución de las valoraciones sobre tiempo y facilidad de uso percibida por los participantes, exponemos a continuación las Tablas de contingencia de cada grupo con las variables de edad y sexo.

TABLA 62 *A_tiempo* * Edad * Sexo * Nivel A
(Sexo 0 = mujer, Sexo 1 = hombre)

Tabla de contingencia ^a

Sexo				Edad				Total	
				15	16	17	18		
0	A_ tiempo	Lento	Recuento	1	0	0	0	1	
			% de Edad	100,0%	,0%	,0%	,0%		5,9%
			Residuos corregidos	4,1	-2,2	-,3	-,3		
		Rapido	Recuento	0	8	0	1	9	
			% de Edad	,0%	57,1%	,0%	100,0%		52,9%
			Residuos corregidos	-1,1	,7	-1,1	1,0		
		Muy_Rapido	Recuento	0	6	1	0	7	
			% de Edad	,0%	42,9%	100,0%	,0%		41,2%
			Residuos corregidos	-,9	,3	1,2	-,9		
Total			Recuento	1	14	1	1	17	
			% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
1	A_ tiempo	Rapido	Recuento	6	9	1	0	16	
			% de Edad	75,0%	39,1%	20,0%	,0%		43,2%
			Residuos corregidos	2,0	-,6	-1,1	-,9		
		Muy_Rapido	Recuento	2	14	4	1	21	
			% de Edad	25,0%	60,9%	80,0%	100,0%		56,8%
			Residuos corregidos	-2,0	,6	1,1	,9		
	Total			Recuento	8	23	5	1	37
				% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

a. Nivel = A

Observamos en la anterior Tabla 62 un porcentaje mayor de hombres que consideran el tiempo empleado en el acceso a la información de contenido de ocio como Muy rápido (56,8%) frente al de las mujeres (41,2%), pero no hay resultados que supongan una diferencia significativa entre ambos grupos por sexo y edad.

En la siguiente Tabla del grupo Nivel A sobre el tiempo empleado en el acceso a la información de contenido educativo tampoco hay diferencias significativas por edad y sexo de sus componentes.

TABLA 63 B_tiempo * Edad * Sexo * Nivel A
(Sexo 0 = mujer, Sexo 1 = hombre)

Tabla de contingencia ^a

Sexo				Edad				Total
				15	16	17	18	
0	B_ tiempo	Lento	Recuento	1	0	0	0	1
			% de Edad	100,0%	,0%	,0%	,0%	5,9%
			Residuos corregidos	4,1	-2,2	-,3	-,3	
		Rapido	Recuento	0	8	1	1	10
			% de Edad	,0%	57,1%	100,0%	100,0%	58,8%
			Residuos corregidos	-1,2	-,3	,9	,9	
		Muy_Rapido	Recuento	0	6	0	0	6
			% de Edad	,0%	42,9%	,0%	,0%	35,3%
			Residuos corregidos	-,8	1,4	-,8	-,8	
	Total	Recuento		1	14	1	1	17
% de Edad		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
1	B_ tiempo	Lento	Recuento	0	0	0	1	1
			% de Edad	,0%	,0%	,0%	100,0%	2,7%
			Residuos corregidos	-,5	-1,3	-,4	6,1	
		Rapido	Recuento	6	14	2	0	22
			% de Edad	75,0%	60,9%	40,0%	,0%	59,5%
			Residuos corregidos	1,0	,2	-1,0	-1,2	
		Muy_Rapido	Recuento	2	9	3	0	14
			% de Edad	25,0%	39,1%	60,0%	,0%	37,8%
			Residuos corregidos	-,8	,2	1,1	-,8	
	Total	Recuento		8	23	5	1	37
% de Edad		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

a. Nivel = A

TABLA 64 A_tiempo * Edad * Sexo * Nivel B
(Sexo 0 = mujer, Sexo 1 = hombre)

Tabla de contingencia^a

Sexo				Edad				Total	
				15	16	17	18		
0	A_ tiempo	Lento	Recuento	0	3	0	0	3	
			% de Edad	,0%	25,0%	,0%	,0%	14,3%	
			Residuos corregidos	-,4	1,6	-1,3	-,4		
		Rapido	Recuento	1	6	5	0	12	
			% de Edad	100,0%	50,0%	71,4%	,0%	57,1%	
			Residuos corregidos	,9	-,8	,9	-1,2		
		Muy_Rapido	Recuento	0	3	2	1	6	
			% de Edad	,0%	25,0%	28,6%	100,0%	28,6%	
			Residuos corregidos	-,6	-,4	,0	1,6		
	Total	Recuento	1	12	7	1	21		
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
1	A_ tiempo	Rapido	Recuento		6	8	1	15	
				% de Edad		85,7%	88,9%	50,0%	83,3%
				Residuos corregidos		,2	,6	-1,3	
		Muy_Rapido	Recuento		1	1	1	3	
			% de Edad		14,3%	11,1%	50,0%	16,7%	
			Residuos corregidos		-,2	-,6	1,3		
		Total	Recuento		7	9	2	18	
			% de Edad		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

a. Nivel = B

En la anterior Tabla 64 del grupo Nivel B vemos una diferencia en la valoración del tiempo de acceso a la información de contenido de ocio donde, para los chicos el 83,3% lo consideran rápido, y para las chicas esta valoración se queda en el 57,1%, dado que aparece un 14,3% de valoraciones como lento. No obstante las pruebas Chi-cuadrado no son significativas.

Lo mismo sucede con los datos de la Tabla 65 siguiente, donde las diferencias entre hombres y mujeres del grupo Nivel B respecto a *B_tiempo*, son similares a las de la Tabla anterior con el caso A. Y tampoco las pruebas Chi-cuadrado ofrecen resultados significativos.

TABLA 65 B_tiempo * Edad * Sexo * Nivel B
(Sexo 0 = mujer, Sexo 1 = hombre)

Tabla de contingencia ^a

Sexo				Edad				Total
				15	16	17	18	
0	B_ tiempo	Lento	Recuento	1	3	0	0	4
			% de Edad	100,0%	25,0%	,0%	,0%	19,0%
			Residuos corregidos	2,1	,8	-1,6	-,5	
		Rapido	Recuento	0	6	6	0	12
			% de Edad	,0%	50,0%	85,7%	,0%	57,1%
			Residuos corregidos	-1,2	-,8	1,9	-1,2	
		Muy_Rapido	Recuento	0	3	1	1	5
		% de Edad	,0%	25,0%	14,3%	100,0%	23,8%	
		Residuos corregidos	-,6	,1	-,7	1,8		
	Total	Recuento	1	12	7	1	21	
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
1	B_ tiempo	Rapido	Recuento		7	8	1	16
			% de Edad		100,0%	88,9%	50,0%	88,9%
			Residuos corregidos		1,2	,0	-1,9	
		Muy_Rapido	Recuento		0	1	1	2
			% de Edad		,0%	11,1%	50,0%	11,1%
			Residuos corregidos		-1,2	,0	1,9	
		Total	Recuento		7	9	2	18
		% de Edad		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

a. Nivel = B

12.4.1 Autopercepción del tiempo de acceso a la información

Como se observa en la Tabla 66 el grupo correspondiente al Nivel A presenta una autopercepción del tiempo empleado en el acceso a la información de contenido de ocio (*A_tiempo*) como “Muy rápido” en un porcentaje 51,9%, bastante mayor que el 23,1% que muestra el grupo de Nivel B, comparándolo con el total de resultados para cada grupo.

Tabla 66 de contingencia *A_tiempo* * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
<i>A_tiempo</i>	Lento	Recuento	1	3	4
		% de Nivel	1,9%	7,7%	4,3%
		Residuos corregidos	-1,4	1,4	
	Rapido	Recuento	25	27	52
		% de Nivel	46,3%	69,2%	55,9%
		Residuos corregidos	-2,2	2,2	
	Muy_Rapido	Recuento	28	9	37
		% de Nivel	51,9%	23,1%	39,8%
		Residuos corregidos	2,8	-2,8	
Total	Recuento	54	39	93	
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,639 ^a	2	,013
Razón de verosimilitudes	8,932	2	,011
N de casos válidos	93		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 1,68.

Aplicando el estadístico Chi-cuadrado comprobamos que la diferencia observada entre ambos grupos es significativa ($p < .05$), por lo que podemos afirmar que el nivel socio-educativo afecta a la autopercepción del tiempo desempeñado en el acceso a la información de contenido de ocio para ser compartida.

Con el fin de contrastar si esas diferencias numéricas obtenidas son suficientemente importantes como para que su única causa no sea atribuible exclusivamente al azar, hemos aplicado la prueba T de Student con los siguientes resultados, que se pueden comprobar en la Tabla 66. En la relación entre *A_tiempo* * *Nivel A* * *Nivel B* se obtiene una significación bilateral de .003 y una diferencia de medias de ,346 a favor del grupo de Nivel A.

Tabla 67 Nivel_A_B * Tiempo y Fácil – Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
A_tiempo	Se han asumido varianzas iguales	5,524	,021	3,048	91	,003	,346	,114	,121	,572
	No se han asumido varianzas iguales			3,049	82,110					
A_facil	Se han asumido varianzas iguales	3,138	,080	2,049	91	,043	,217	,106	,007	,426
	No se han asumido varianzas iguales			2,045	81,432					
B_tiempo	Se han asumido varianzas iguales	5,837	,018	2,250	91	,027	,256	,114	,030	,483
	No se han asumido varianzas iguales			2,261	83,518					
B_facil	Se han asumido varianzas iguales	9,303	,003	2,096	91	,039	,209	,100	,011	,408
	No se han asumido varianzas iguales			2,057	76,234					

En la siguiente Tabla 68 de contingencia el grupo correspondiente al Nivel A presenta una autopercepción del tiempo desempeñado en el acceso a la información de contenido de educativo o académico (*B_tiempo*) como “Muy rápido” en un porcentaje 37,0%, también mayor que el que muestra el grupo de Nivel B (17,9%) en comparación con el total de resultados obtenidos para cada grupo respectivo.

Tabla 68 de contingencia B_tiempo * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
B_tiempo	Lento	Recuento	2	4	6
		% de Nivel	3,7%	10,3%	6,5%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	Rapido	Recuento	32	28	60
		% de Nivel	59,3%	71,8%	64,5%
		Residuos corregidos	-1,2	1,2	
	Muy_Rapido	Recuento	20	7	27
		% de Nivel	37,0%	17,9%	29,0%
		Residuos corregidos	2,0	-2,0	
Total		Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

Y en la prueba T de Student que se puede observar en la anterior Tabla 67, en la relación entre *B_tiempo***Nivel A***Nivel B* se obtiene una significación bilateral de .026 y una diferencia de medias de ,256 a favor también del grupo de Nivel A. Por lo cual

consideramos que sí existe un grado importante de diferencia significativa en la variable de tiempo percibido en el acceso a la información de tipo educativa a favor del grupo de Nivel A.

Con el fin de estimar el efecto que puedan poseer las variables Edad y Nivel en la variable *B_tiempo* (percepción del tiempo empleado en acceso a información de tipo educativo o académico), se ha aplicado una prueba de regresión múltiple con la variable *B_tiempo* como dependiente y Edad y Nivel como independientes, donde se prueba con un nivel de significación inferior a $p < .05$ (Tabla 69) que, al considerar ambas variables conjuntamente como predictoras, Nivel presenta un efecto significativo ($.010$) y Edad no, tal y como se observa en la Tabla 70.

Tabla 69 Regresión ANOVA B_tiempo Edad Nivel

Mdelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2,116	2	1,058	3,643	,030 ^a
	Residual	26,142	90	,290		
	Total	28,258	92			

a. Variables predictoras: (Constante), Nivel, Edad

b. Variable dependiente: B_tiempo

Tabla 70 Regresión ANOVA B_tiempo Edad Nivel - Coeficientes

Mdelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,665	1,321		,503	,616
	Edad	,124	,085	,160	1,470	,145
	Nivel	-,321	,121	-,287	-2,642	,010

a. Variable dependiente: B_tiempo

Uno de los elementos fundamentales de nuestro estudio consiste en intentar probar el efecto que puedan provocar los aspectos medidos por las otras variables que se utilizan en esta investigación en la autopercepción del tiempo empleado en la búsqueda de la información para cada uno de los grupos establecidos. En este sentido, hemos aplicado para cada clase de grupo, pruebas de ANOVA al objeto de comparar potenciales diferencias significativas entre las medias de los datos registrados en *A_tiempo* y *B_tiempo* en relación a los apartados de Necesidad de Relación (E), Motivos Personales (P), Rasgos de Personalidad (TIPI), Medidas de la estructura de la red personal (EgoNet), Tipos de miembros de su red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS), y Frecuencia de Uso de Medios Sociales. En las siguientes Tablas 71,

72 y 73 hemos incorporado solamente aquellas variables cuyos resultados ofrecen un nivel de significación inferior a $p < .05$.

Tabla 71 – ANOVA – A_ Tiempo Nivel

		E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factores	Uso de Medios
A_ tiempo	Nivel A		P17 .007	Tipi2R .044 Afabilidad .029	
	Nivel B		P9 .047 P17 .049 P18 .028		

LEYENDA:

P9. (Modelo educativo)
P17. (Vocación)
P18. (Maduración)

Afabilidad =
tipi2R. Inverso a: Crítico, combativo
tipi7. Comprensivo, afectuoso

A la luz de estos datos, observamos que en la autopercepción del tiempo empleado en el Caso A (información de contenido de ocio) entre el grupo de Nivel A y el Nivel B no aparece ninguna relación significativa con las emociones o sensaciones de necesidad de relación, con los componentes de su red de apoyo social, ni con la frecuencia de uso de medios sociales (véase Tabla 71). En cambio, aparecen diferencias sustanciales entre los datos que se incluyen en el Nivel A en la clase de motivos personales a la hora de compartir esa información, con el motivo personal vocacional (P17) frente al grupo de Nivel B donde, además de ese mismo motivo vocacional (P17) influyen también los motivos vinculados al modelo educativo (P9) de maduración personal (P18). En cuanto a los rasgos y factores de personalidad estudiados, solo parece influir en el grupo Nivel A de la población encuestada el factor de Afabilidad (p.029) y uno de los ejes explicativos de este factor en la prueba TIPI, el Tipi2R (p.044) que nos habla de rasgos pacíficos.

Tabla 72 – ANOVA – A_ Tiempo Nivel * Medidas ARS + Red Personal

		Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
A_ tiempo	Nivel A	Max_Close_Value .019		Emocional_Percentage ,040
	Nivel B		Hermano_Percentage .028	Informa_Tangible_Percentage .020

LEYENDA:

Max_Close_Value: Valor del nodo con el grado máximo de Cercanía en su red

Emocional_Percentage: Porcentaje de apoyo emocional.

Informa_Tangible_Percentage: Porcentaje de combinación completa de apoyo informativo y apoyo tangible.

Las medidas que incluimos en la estructura del análisis de las redes sociales personales (véase Tabla 72), no aparece ninguna en el conjunto de grupos estudiados, con respecto a la variable de tiempo de búsqueda de información, salvo en el singular caso del grupo de Nivel A donde parece influir en la autopercepción del tiempo el hecho de disponer en su red personal a alguien (un nodo) con un nivel alto de grado de cercanía respecto al conjunto de nodos de su red (*Max_Close_Value*). De otro lado, el grupo de Nivel B, muestra tener influencia el hecho de poseer un tipo de Apoyo Social en el que se combina el apoyo informativo o de consejo junto al apoyo tangible (*Informa_Tangible_Percentage*), a diferencia del Nivel A, donde aparece como influyente el tipo de apoyo emocional en porcentaje (*Emocional_Percentage*). Además en el grupo Nivel B vemos la presencia de un porcentaje más alto de hermanos entre los miembros de su red personal como influyente.

Tabla 73 – ANOVA – B_Tiempo

	E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
B_ tiempo	Nivel A		Tipi7 .014 Afabilidad .002	
	Nivel B		Tipi1 .032 Tipi8R .011 Responsabilidad .012	

LEYENDA:

*Afabilidad =
tipi2R. Inverso a: Crítico, combativo
tipi7. Comprensivo, afectuoso*

*Responsabilidad =
tipi3. Fiable, auto-disciplinado
tipi8R. Inverso a: Desorganizado, descuidado*

*Extraversión =
tipi1. Extravertido, entusiasta
tipi6R. Inverso a: Reservado, tranquilo*

Ante la percepción del tiempo empleado en la búsqueda de información de contenido educativo (*B_tiempo*) la diferencia entre los grupos de Nivel A y B se muestra solamente como influyente la variable de factores de personalidad (véase Tabla 73). Así, el de Nivel A presenta como influyentes el factor de Afabilidad (p.002) y el eje que denota dentro de este factor un carácter comprensivo y afectuoso (Tipi7 p.014), mientras en el grupo de Nivel B influye el factor de Responsabilidad (p.012) dentro del cual destaca el poseer un carácter organizado y cuidadoso (Tipi8R p.011), junto al eje que nos habla de unos rasgos más extravertidos y entusiastas (Tipi1 p.032). No se encuentran diferencias significativas incorporando las medidas ARS y de Tipo de Apoyo Social ni en la clase de miembros en la red personal respecto a *B_tiempo*.

12.4.2. Autopercepción de la facilidad de uso del recurso utilizado

Los estadísticos descriptivos en el apartado de facilidad de uso percibida con el recurso empleado para acceder al contenido informativo para cada grupo son los siguientes.

TABLA 74 A_facil * Edad * Sexo * Nivel A
(Sexo 0 = mujer, Sexo 1 = hombre)

Tabla de contingencia ^a

Sexo				Edad				Total
				15	16	17	18	
0	A_facil	Facil	Recuento	0	3	0	0	3
			% de Edad	,0%	21,4%	,0%	,0%	17,6%
			Residuos corregidos	-,5	,9	-,5	-,5	
	Muy_Facil	Recuento	1	11	1	1	14	
		% de Edad	100,0%	78,6%	100,0%	100,0%	82,4%	
		Residuos corregidos	,5	-,9	,5	,5		
	Total	Recuento	1	14	1	1	17	
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	1	A_facil	Complicado	Recuento	0	1	0	0
% de Edad				,0%	4,3%	,0%	,0%	2,7%
Residuos corregidos				-,5	,8	-,4	-,2	
Facil		Recuento	5	4	1	1	11	
		% de Edad	62,5%	17,4%	20,0%	100,0%	29,7%	
		Residuos corregidos	2,3	-2,1	-,5	1,6		
Muy_Facil		Recuento	3	18	4	0	25	
		% de Edad	37,5%	78,3%	80,0%	,0%	67,6%	
		Residuos corregidos	-2,1	1,8	,6	-1,5		
Total		Recuento	8	23	5	1	37	
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

a. Nivel = A

En la Tabla 74 anterior observamos que en el grupo Nivel A, en relación a *A_facil* las chicas manifiestan un 82,4% de muy fácil, frente a los chicos que presentan un 67,6%. En la Tabla 75 siguiente, respecto a *B-Facil*, no se ven diferencias.

TABLA 75 B_facil * Edad * Sexo * Nivel A
(Sexo 0 = mujer, Sexo 1 = hombre)

Tabla de contingencia

Sexo				Edad				Total	
				15	16	17	18		
0	B_facil	Facil	Recuento	0	3	0	1	4	
			% de Edad	,0%	21,4%	,0%	100,0%		23,5%
			Residuos corregidos	-,6	-,4	-,6	1,9		
	Muy_Facil		Recuento	1	11	1	0	13	
			% de Edad	100,0%	78,6%	100,0%	,0%	76,5%	
			Residuos corregidos	,6	,4	,6	-1,9		
	Total		Recuento	1	14	1	1	17	
			% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
1	B_facil	Facil	Recuento	2	7	1	1	11	
			% de Edad	25,0%	30,4%	20,0%	100,0%		29,7%
			Residuos corregidos	-,3	,1	-,5	1,6		
	Muy_Facil		Recuento	6	16	4	0	26	
			% de Edad	75,0%	69,6%	80,0%	,0%	70,3%	
			Residuos corregidos	,3	-,1	,5	-1,6		
	Total		Recuento	8	23	5	1	37	
			% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

a. Nivel = A

En los resultados anteriores correspondientes al grupo Nivel A, no se encuentran diferencias significativas con las pruebas Chi-cuadrado.

TABLA 76 A_facil * Edad * Sexo * Nivel B
(Sexo 0 = mujer, Sexo 1 = hombre)

Tabla de contingencia

Sexo				Edad				Total	
				15	16	17	18		
0	A_facil	Facil	Recuento	0	7	4	0	11	
			% de Edad	,0%	58,3%	57,1%	,0%		52,4%
			Residuos corregidos	-1,1	,6	,3	-1,1		
	Muy_Facil		Recuento	1	5	3	1	10	
			% de Edad	100,0%	41,7%	42,9%	100,0%	47,6%	
			Residuos corregidos	1,1	-,6	-,3	1,1		
	Total		Recuento	1	12	7	1	21	
			% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
1	A_facil	Facil	Recuento		2	7	0	9	
			% de Edad		28,6%	77,8%	,0%		50,0%
			Residuos corregidos		-1,5	2,4	-1,5		
	Muy_Facil		Recuento		5	2	2	9	
			% de Edad		71,4%	22,2%	100,0%	50,0%	
			Residuos corregidos		1,5	-2,4	1,5		
	Total		Recuento		7	9	2	18	
			% de Edad		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

a. Nivel = B

TABLA 77 B_facil * Edad * Sexo * Nivel B
(Sexo 0 = mujer, Sexo 1 = hombre)

Tabla de contingencia

Sexo				Edad				Total
				15	16	17	18	
0	B_facil	Facil	Recuento	0	4	4	0	8
			% de Edad	,0%	33,3%	57,1%	,0%	38,1%
			Residuos corregidos	-,8	-,5	1,3	-,8	
	Muy_Facil		Recuento	1	8	3	1	13
			% de Edad	100,0%	66,7%	42,9%	100,0%	61,9%
			Residuos corregidos	,8	,5	-1,3	,8	
	Total		Recuento	1	12	7	1	21
			% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	1	B_facil	Facil	Recuento		3	7	1
% de Edad					42,9%	77,8%	50,0%	61,1%
Residuos corregidos					-1,3	1,5	-,3	
Muy_Facil			Recuento		4	2	1	7
			% de Edad		57,1%	22,2%	50,0%	38,9%
			Residuos corregidos		1,3	-1,5	,3	
Total			Recuento		7	9	2	18
			% de Edad		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

a. Nivel = B

En lo que respecta al grupo de Nivel B, no se observan diferencias sustanciales en la variable sexo, ni en edad, tanto en relación con la facilidad percibida de uso del recurso para la información de contenido de ocio (*A_facil*) Tabla 76, como para el caso de la información de contenido educativo (*B_facil*) Tabla 77.

Como se observa en la Tabla 78 el grupo correspondiente al Nivel A presenta una autopercepción de la facilidad de uso del recurso empleado para acceder a la información de contenido de ocio (*A_facil*) como “Muy fácil” en un porcentaje de 72,2%, bastante mayor que el 48,7% que muestra el grupo de Nivel B, y este grupo expresa un 51,3% como “Fácil” frente al 25,9% del grupo Nivel A.

Tabla 78 de contingencia A_Facil * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
A_facil	Complicado	Recuento	1	0	1
		% de Nivel	1,9%	,0%	1,1%
		Residuos corregidos	,9	-,9	
	Facil	Recuento	14	20	34
		% de Nivel	25,9%	51,3%	36,6%
		Residuos corregidos	-2,5	2,5	
	Muy_Facil	Recuento	39	19	58
		% de Nivel	72,2%	48,7%	62,4%
		Residuos corregidos	2,3	-2,3	
Total	Recuento	54	39	93	
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,711 ^a	2	,035
Razón de verosimilitudes	7,061	2	,029
N de casos válidos	93		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,42.

Aplicando el estadístico Chi-cuadrado comprobamos que la diferencia observada entre ambos grupos es significativa ($p < .05$), por lo que podemos afirmar que el nivel socio-educativo afecta a la autopercepción de la facilidad de uso del recurso empleado el acceso a la información de contenido de ocio para ser compartida.

Al objeto de contrastar si esas diferencias obtenidas son suficientemente importantes como para que su única causa no sea atribuible exclusivamente al azar, hemos aplicado la prueba T de Student con los resultados, que se pueden comprobar en la anterior Tabla 78, en la relación entre *A_facil * Nivel A * Nivel B* obteniéndose una significación bilateral de .043 y una diferencia de medias de ,217 a favor del grupo de Nivel A.

En la siguiente Tabla 79 de contingencia el grupo correspondiente al Nivel A presenta una autopercepción de la facilidad de uso del recurso en el acceso a la información de contenido de educativo o académico (*B_facil*) como “Muy fácil” en un porcentaje de 72,20%, también mayor que el que muestra el grupo de Nivel B (51,3%). Y, a la inversa, el grupo Nivel B muestra un 48,7% de percepción “Fácil” frente al 27,8% del Nivel A. Las pruebas Chi-cuadrado de esta Tabla de contingencia confirman el nivel de significación de las diferencias entre ambos grupos.

Tabla 79 de contingencia B_facil * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
B_facil	Facil	Recuento	15	19	34
		% de Nivel	27,8%	48,7%	36,6%
		Residuos corregidos	-2,1	2,1	
Muy_Facil		Recuento	39	20	59
		% de Nivel	72,2%	51,3%	63,4%
		Residuos corregidos	2,1	-2,1	
Total		Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,281 ^b	1	,039		
Corrección por continuidad	3,426	1	,064		
Razón de verosimilitudes	4,271	1	,039		
Estadístico exacto de Fisher				,050	,032
N de casos válidos	93				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 14,26.

Conforme a la prueba T de Student que hemos aplicado con los resultados, que se pueden comprobar en la anterior Tabla 67, en la relación entre *B_facil* * *Nivel A* * *Nivel B* se observa una significación bilateral de .043 y una diferencia de medias de ,209 a favor del grupo de Nivel A, por lo cual podemos afirmar que esas diferencias obtenidas entre los grupos según su nivel socio-educativo son suficientemente importantes como para que su única causa sea atribuible exclusivamente al azar.

Para intentar probar el efecto que puedan provocar los aspectos medidos por las demás variables que se utilizan en este estudio en la percepción de la facilidad de uso del recurso empleado en la búsqueda de la información para cada uno de los grupos establecidos, hemos aplicado, para cada clase de grupo, pruebas de ANOVA con el fin de comparar posibles diferencias significativas entre las medias de los datos registrados en *A_facil* (para el contenido de ocio) y *B_facil* (para el contenido educativo) en relación a los apartados de Necesidad de Relación (E), Motivos Personales (P), Rasgos de Personalidad (TIPI), Medidas de la estructura de la red personal (EgoNet), Tipos de miembros de su red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social percibido (ASSIS), y Frecuencia de Uso de Medios Sociales. En las siguientes Tablas 80, 81, 82 y 83 hemos incorporado solamente aquellas variables cuyos resultados ofrecen un nivel de significación inferior a $p < .05$.

Tabla 80 – ANOVA – A_Facil

	Grupos	E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factores	Uso de Medios
A_ facil	Nivel A	E1 .046	P16 .036		Email .048
	Nivel B		P16 .023		

LEYENDA:

E1. apoyado/a

P16 Importancia del saber

En la percepción de la facilidad de uso del recurso en la búsqueda de información de ocio (*A_facil*), ambos grupos Nivel A y B presentan el mismo motivo vinculado con la importancia del saber (P16) como influyente. Además el grupo de Nivel A se diferencia en tanto que en la necesidad de relación expresada aparece como un aspecto influyente el sentirse apoyado/a (E1), junto al uso del email.

Tabla 81 – ANOVA – A-Facil Nivel * Medidas ARS + Red Personal

	Grupos	Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
A_ facil	Nivel A			Apoyo_Global_Percentage .016 Informa_Tangible_Percentage .027
	Nivel B			

LEYENDA:

Apoyo_Global_Percentage: Porcentaje de Apoyo Global

Informa_Tangible_Percentage: Cantidad de combinación completa de apoyo informativo y apoyo tangible

Por otra parte, en relación a la variable *A_facil* el grupo Nivel A presenta disponer de un porcentaje alto tanto en Apoyo Global, como en la combinación de apoyo Informativo y apoyo Tangible como aspectos influyentes, no siendo relevante ninguna de estas variables para el grupo de Nivel B.

Tabla 82 – ANOVA – B-Facil

	Grupos	E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factores	Uso de Medios
B_ facil	Nivel A	E1 ,032 E3 ,013	P20 .042	Tipi1 .009 Tipi8R .009 Responsabilidad .009	
	Nivel B				

LEYENDA:

E1. apoyado/a

E3. escuchado/a

P20. (Meticulosidad)

Extraversión =

tipi1. Extravertido, entusiasta

tipi6R. Inverso a: Reservado, tranquilo

Responsabilidad =

tipi3. Fiable, auto-disciplinado

tipi8R. Inverso a: Desorganizado, descuidado

En la percepción de la facilidad de uso del recurso en la búsqueda de información de contenido educativo (*B_facil*), el grupo Nivel A presenta como sentimientos asociados a la necesidad de relación el sentirse apoyado (E1) y escuchado (E3), y como motivo el de la meticulosidad (P20) y, junto al factor de personalidad de Responsabilidad en el que destaca, a su vez, el rasgo de carácter organizado y cuidadoso (tipi8R), se relaciona también como influyente el rasgo extrovertido (tipi1) El grupo Nivel B no presenta datos relevantes entre estas variables.

Tabla 83 – ANOVA – B-Facil Nivel * Medidas ARS + Red Personal

	Grupos	Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
B_ facil	Nivel A			
	Nivel B		Profesora_Count .029 Profesora_Percentage .039	

En lo que respecta a las variables de redes personales en el grupo Nivel B aparece la presencia de profesor/a entre los miembros de su red personal (tanto en cantidad como en porcentaje) como aspecto influyente en la percepción de la facilidad de uso del recurso en el contenido educativo (*B_facil*), frente al grupo Nivel A sin datos destacados entre estas variables.

12.5. RECURSOS UTILIZADOS EN LA DIFUSIÓN DE LA INFORMACIÓN

12.5.1 Recursos utilizados para difundir el contenido informativo de ocio

Conforme a los datos registrados sobre los recursos o medios utilizados por los encuestados a la hora de difundir el contenido informativo sobre temas de ocio (*A_difunde*), en función del Nivel socio-educativo, nos encontramos en la Tabla 84 con que el porcentaje mayor del contenido expresado por el grupo Nivel B corresponde al sistema de mensajería WhatsApp con un 89,7%, el cual también es el preferido por el grupo de Nivel A con un 77,8%. Pero la diferencia más notable se da en el mayor uso porcentual del Email por parte del grupo Nivel A. No obstante al no arrojar resultados significativos en la prueba Chi-cuadrado y al tratarse de una cantidad reducida de sujetos, debemos ser cautelosos al tomar en cuenta esta diferencia entre grupos.

Tabla 84 de contingencia *A_difunde* * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
A_ dif unde	Dif_Facebook	Recuento	3	0	3
		% de Nivel	5,6%	,0%	3,2%
		Residuos corregidos	1,5	-1,5	
	Dif_Twitter	Recuento	4	4	8
		% de Nivel	7,4%	10,3%	8,6%
		Residuos corregidos	-,5	,5	
	Dif_Email	Recuento	5	0	5
		% de Nivel	9,3%	,0%	5,4%
		Residuos corregidos	2,0	-2,0	
	Dif_Whatsapp	Recuento	42	35	77
		% de Nivel	77,8%	89,7%	82,8%
		Residuos corregidos	-1,5	1,5	
Total	Recuento	54	39	93	
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	

Con el fin de determinar con mayor detalle los aspectos diferenciadores que se producen entre ambos grupos a la hora de elegir un medio para compartir el contenido de la información de temática de ocio, hemos procedido a realizar una serie de pruebas de ANOVA de un factor: *A_difunde*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factors), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado.

Para su cómoda visualización, se han construido las siguientes Tablas 85 y 86 en las que simplificamos su presentación mediante los datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 85 ANOVA A_difunde

		E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
A_ difunde	Nivel A	E6 ,011	P1 ,041 P4 ,044 P6 ,005 P10 ,027 P11 ,036 P13 ,005	Tipi10R ,006	Whatsapp ,011
	Nivel B		P10 ,038		Whatsapp ,003 Email ,045

LEYENDA:

...

E6. ansioso/a

...

P1. (Amistad)

P4. (Experiencia gratificante)

P6. (Familia)

P10. (Profesión)

P11. (Reconocimiento)

P13. (Enfoque Mercado de trabajo)

...

Apertura =

tipi5. Abierto a experiencias nuevas,
polifacético

tipi10R. Inverso a: Tradicional, poco
imaginativo

La primera observación de la Tabla 85 es que a la hora de elegir el medio de difusión de la información de contenido de ocio a compartir (*A_difunde*) en el grupo Nivel A influye el sentimiento ansioso ante la necesidad de relación (E6), y los motivos personales de amistad (P1), de experiencia gratificante (P4), familiar (P6), de expectativa profesional (P10), de reconocimiento (P11), y el motivo enfocado al futuro mercado de trabajo (P13), además del rasgo de personalidad imaginativo (tipi10R). En cuanto al uso de medios sociales, aparece como influyente el WhatsApp, de la misma manera que en el grupo de Nivel B. En este grupo se añade el uso del Email. Además se muestra como influyente el motivo personal de índole profesional (P10).

Tabla 86 ANOVA – A_difunde Nivel + Local * Medidas ARS + Red Personal

	Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
A_ difunde	Nivel A	N_Cliques ,015 N_Componets ,033	Conocido_Percentage .019
	Nivel B		Apoyo_Global_Percentage ,007
			Padres_Percentage .022
			Hermano_Count .032
		Hermano_Percentage .042	Emocional_Count ,040 Emocional_Percentage ,001

LEYENDA:

N_Cliques: Número de Subgrupos cohesionados en su red

N_Components: Número de Subgrupos desconectados en su red

Informa_Tangible_Count: Combinación completa de apoyo informativo y apoyo tangible.

Emocional_Count : Apoyo emocional

Mat_Consejo_Count : Apoyo de ayuda Material y/o Consejo

Est_Compañía_Count : Apoyo de Estudio y/o Compañía

En la Tabla 86 vemos que, conforme a la división de nivel socio-educativo, a la hora de elegir el medio para compartir información de contenido de ocio en el Nivel A influye poseer tanto subgrupos conectados (N_Cliques) como desconectados (N_Components) en la estructura de su red social, así como, disponer un mayor porcentaje de “conocidos” en su red personal, mientras que para el Nivel B influye el porcentaje de padres y de hermanos (inclusive la cantidad de hermanos) entre los miembros de su red personal.

12.5.2 Recursos utilizados para difundir el contenido informativo educativo

Conforme a los datos obtenidos sobre los recursos utilizados por los encuestados para compartir el contenido informativo sobre tema educativo (*B_difunde*), en función del Nivel socio-educativo, nos encontramos en la Tabla 87 con que el porcentaje mayor de medio utilizado para difundir este contenido expresado por el grupo Nivel B corresponde al sistema de mensajería WhatsApp con un 94,9%, frente a lo expresado por el grupo de Nivel A, un 70,4%. Pero la diferencia más notable se da en el mayor uso porcentual del Email por parte del grupo Nivel A con un 13,0%. Ambas diferencias podemos considerarlas significativas. De hecho la prueba Chi-cuadrado da significativa con ,038.

Tabla 87 de contingencia B_difunde * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
B_difunde	Dif_Facebook	Recuento	3	0	3
		% de Nivel	5,6%	,0%	3,2%
		Residuos corregidos	1,5	-1,5	
	Dif_Twitter	Recuento	5	2	7
		% de Nivel	9,3%	5,1%	7,5%
		Residuos corregidos	,7	-,7	
	Dif_Email	Recuento	7	0	7
		% de Nivel	13,0%	,0%	7,5%
		Residuos corregidos	2,3	-2,3	
	Dif_Whatsapp	Recuento	38	37	75
		% de Nivel	70,4%	94,9%	80,6%
		Residuos corregidos	-3,0	3,0	
	Dif_Otros	Recuento	1	0	1
		% de Nivel	1,9%	,0%	1,1%
		Residuos corregidos	,9	-,9	
	Total	Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,144 ^a	4	,038
Razón de verosimilitudes	14,161	4	,007
Nde casos válidos	93		

a. 8 casillas (80,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es ,42.

Con el fin de determinar con mayor detalle los aspectos diferenciadores que se producen entre ambos grupos al elegir un medio para difundir la información de contenido educativo, hemos procedido a realizar una serie de pruebas de ANOVA de un factor: *B_difunde*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factors), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado. Y hemos construido las siguientes Tablas 88 y 89 en las que simplificamos su presentación mediante los datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 88 ANOVA B_difunde

		E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factores	Uso de Medios
B_difunde	Nivel A	E6 .035	P6 .009 P10 .020 P13 .022 P15 .025		Whatsapp .026
	Nivel B		P18 .016		Whatsapp .001 Email .032

LEYENDA:

E6. ansioso/a

P6. (Familia)

P10. (Profesión)

P13. (Enfoque Mercado de trabajo)

P14. (Bienestar interior)

P15. (Superación)

P18. (Maduración)

En la Tabla 88 comprobamos que a la hora de elegir el medio para difundir la información de contenido educativo (*B_difunde*), el grupo de Nivel A presenta la sensación de ansiedad en la necesidad de relación como influyente en esta conducta, en el Nivel B no aparece ningún elemento de esta variable. En cuanto a los motivos personales expresados para el Nivel A aparecen como influyentes el motivo ligado a la familia (P6), a la perspectiva profesional (P10) y al enfoque del trabajo (P13) junto al motivo de superación (P15). En el grupo de Nivel B el único motivo personal que aparece vinculado a *B_difunde* es el de maduración (P18). En ambos grupos influye el uso de WhatsApp como medio social, con la presencia del uso de email en el grupo de Nivel B.

A diferencia del grupo Nivel A que no presenta ningún aspecto influyente en estas variables de red social personal y apoyo social, observamos en la siguiente Tabla 89 que el grupo Nivel B muestra el tipo de apoyo que combina de forma completa el apoyo de carácter informativo y el apoyo tangible (*Informa_Tangible* count y percentage) como influyentes de cara a elegir el medio para compartir la información de contenido educativo (*B_difunde*).

Tabla 89 ANOVA – B_difunde Nivel * Medidas ARS + Red Personal

	Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
B_difunde	Nivel A		
	Nivel B		Informa_Tangible_Count .014 Informa_Tangible_Percentage .024

LEYENDA:

Informa_Tangible_Count: Cantidad de la combinación completa de apoyo informativo y apoyo tangible.

Informa_Tangible_Percentage: Porcentaje de la combinación completa de apoyo informativo y apoyo tangible.

12.6. TIPOS DE DESTINATARIOS ELEGIDOS

12.6.1. Tipos de destinatarios para compartir información de ocio

De acuerdo a los datos recogidos sobre los destinatarios elegidos por los encuestados para difundirles o compartirles la información de contenido de ocio (*A_destino*), en función del Nivel socio-educativo, nos encontramos en la Tabla 90 con que el porcentaje mayor del tipo de destinatario expresado por el grupo Nivel B es el amigo (*D_Amigo*) con un 35,9%, destinatario que también es el preferido por el grupo de Nivel A con un 33,3%, pero no observamos diferencias significativas entre ambos grupos, y no hay resultados significativos en la prueba Chi-cuadrado.

Tabla 90 de contingencia *A_destino* * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
A_destino	D_Familiar	Recuento	7	2	9
		% de Nivel	13,0%	5,1%	9,7%
		Residuos corregidos	1,3	-1,3	
	D_Amigo_Max	Recuento	16	12	28
		% de Nivel	29,6%	30,8%	30,1%
		Residuos corregidos	-,1	,1	
	D_Amigo	Recuento	18	14	32
		% de Nivel	33,3%	35,9%	34,4%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
	D_Novio_a	Recuento	3	3	6
		% de Nivel	5,6%	7,7%	6,5%
		Residuos corregidos	-,4	,4	
	D_Compa	Recuento	9	7	16
		% de Nivel	16,7%	17,9%	17,2%
		Residuos corregidos	-,2	,2	
	D_Conocido	Recuento	1	1	2
		% de Nivel	1,9%	2,6%	2,2%
		Residuos corregidos	-,2	,2	
	Total	Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

Con el fin de analizar los aspectos diferenciadores que se producen entre ambos tipos de grupos a la hora de elegir un destinatario para compartir el contenido de la información de ocio, hemos procedido a realizar una serie de pruebas de ANOVA de un factor: *A_destino*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factors), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado. Para ello hemos construido las siguientes Tablas 91 y 92 en las que simplificamos su presentación mediante los datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 91 – ANOVA A_destino Nivel * E * P * 5Factors * Medios

	Grupos	E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
A_ destino	Nivel A				
	Nivel B	E8 .015			

LEYENDA:

E8. confiado/a en su uso por los demás

En la Tabla 91 solo encontramos una diferencia entre el grupo de Nivel B y el Nivel A, mostrando el primero sentirse confiado en el uso de la información compartida por los demás (E8).

De otra parte, en la Tabla 92 vemos que el grupo de Nivel A muestra la disponibilidad de cantidad de hombres en su red personal, frente al grupo Nivel B donde predomina la presencia de pareja tanto en cantidad como en porcentaje (esto implicaría que el número de miembros de su red no sería alto en estos casos), y el tipo de apoyo social como más percibido es el de Apoyo Global como influyente.

Tabla 92 – ANOVA A_destino Nivel + Local * Medidas ARS + Red Personal

	Grupos	Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
A_ destino	Nivel A		Male_Count .027	
	Nivel B		Pareja_Count .009 Pareja_Percentage .023	Apoyo_Global_Percentage .007

LEYENDA:

*Apoyo_Global_Percentage: Porcentaje de Apoyo Global**Male_Count: Cantidad de hombres en su red**Pareja_Count: Cantidad de pareja en su red**Pareja_Percentage: Porcentaje de pareja en su red*

12.6.2. Tipos de destinatarios para compartir información de contenido educativo

En la siguiente Tablas 93 observamos como el grupo Nivel A y el grupo Nivel B eligen a un/a compañero/a (*D_compa*) como destinatario principal de la información de contenido educativo a compartir, en el primer grupo con un 48,1% y en el segundo con un 51,3%.

Tabla 93 de contingencia B_destino * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
B_destino	D_Familiar	Recuento	4	3	7
		% de Nivel	7,4%	7,7%	7,5%
		Residuos corregidos	-,1	,1	
D_Amigo_Max	D_Amigo_Max	Recuento	8	3	11
		% de Nivel	14,8%	7,7%	11,8%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
D_Amigo	D_Amigo	Recuento	13	13	26
		% de Nivel	24,1%	33,3%	28,0%
		Residuos corregidos	-1,0	1,0	
D_Novio_a	D_Novio_a	Recuento	1	0	1
		% de Nivel	1,9%	,0%	1,1%
		Residuos corregidos	,9	-,9	
D_Compa	D_Compa	Recuento	26	20	46
		% de Nivel	48,1%	51,3%	49,5%
		Residuos corregidos	-,3	,3	
D_Conocido	D_Conocido	Recuento	2	0	2
		% de Nivel	3,7%	,0%	2,2%
		Residuos corregidos	1,2	-1,2	
Total	Total	Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

Para analizar los posibles aspectos diferenciadores que se producen entre ambos tipos de grupos a la hora de elegir un destinatario para compartir el contenido de la información de contenido educativo, hemos procedido a realizar una serie de pruebas de ANOVA de un factor: *B_destino*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factores), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado.

Para ello hemos construido las siguientes Tablas 94 y 95 en las que simplificamos su presentación mediante los datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 94 - ANOVA B-destino

	Grupos	E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
B_ destino	Nivel A	E6 .016		Tipi1 .023 Tipi10R .006 Estraversión .016	Whatsapp .000
	Nivel B		P18 .001	Tipi1 .020	SMS .020

LEYENDA:

E6. ansioso/a

P18. (Maduración)

Estraversión =

tipi1. Extravertido, entusiasta

tipi6R. Inverso a: Reservado, tranquilo

Apertura =

tipi5. Abierto a experiencias nuevas, polifacético

tipi10R. Inverso a: Tradicional, poco imaginativo

En la Tabla 94 nos encontramos con que para el grupo Nivel A sentirse ansioso (E6) en la variable de necesidad de relación influye a la hora de elegir la persona destinataria de la información de contenido educativo, además del factor de personalidad de Extraversión, donde destaca el rasgo de extravertido (tipi1) junto al rasgo de imaginativo y moderno (tipi10R), y un alto uso de WhatsApp. Para el grupo Nivel B influye el motivo relacionado con la maduración personal, el rasgo de extravertido (tipi1) y el uso de SMS.

Tabla 95 - ANOVA B_destino Nivel * Medidas ARS + Red Personal

	Grupos	Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
B_ destino	Nivel A	N_Isolates .020		
	Nivel B			Apoyo_Global_Count .017 Apoyo_Global_Percentage .034

LEYENDA:

N_Isolates. Número de nodos aislados de su red

Apoyo_Global_Count y Percentage: Cantidad y Porcentaje de Apoyo Global

En la Tabla 95 observamos que el grupo Nivel A solamente presenta como influyente la presencia de un número de nodos aislados en su red social (N_Isolates). En el grupo Nivel B la única variable que hace presencia en este apartado es la disponibilidad de un tipo de apoyo social Global, tanto en cantidad como en porcentaje.

12.7. EXPECTATIVAS ASIGNADAS AL USO DE LA INFORMACIÓN POR EL DESTINATARIO

12.7.1 Expectativas asignadas al compartir información de contenido de ocio

De los datos obtenidos sobre las expectativas manifestadas por los encuestados ante la utilidad y/o el beneficio para los destinatarios que pueda tener la información de contenido de ocio compartida (*A_expecta*), nos encontramos en la Tabla 96 con que el porcentaje de mayor expectativa expresada por el grupo Nivel B es “Bastante” (*E_Bastante*) con un 46,2%, una opinión también expresada por el grupo de Nivel A con un 33,3%, pero no se ven diferencias significativas entre ambos grupos, ni resultados significativos en la prueba Chi-cuadrado.

Tabla 96 de contingencia *A_expecta* * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
<i>A_expecta</i>	<i>E_No_Se</i>	Recuento	16	8	24
		% de Nivel	29,6%	20,5%	25,8%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
	<i>E_Poco</i>	Recuento	11	7	18
		% de Nivel	20,4%	17,9%	19,4%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
	<i>E_Bastante</i>	Recuento	18	18	36
		% de Nivel	33,3%	46,2%	38,7%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	<i>E_Mucho</i>	Recuento	9	6	15
		% de Nivel	16,7%	15,4%	16,1%
		Residuos corregidos	,2	-,2	
Total	Recuento	54	39	93	
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	

Con el fin de analizar los aspectos diferenciadores que se producen entre ambos tipos de grupos al manifestar su expectativa de cara al uso o si le servirá a la persona destinataria la información compartida de contenido de ocio, hemos procedido a realizar una serie de pruebas de ANOVA de un factor: *A_expecta*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factors), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado.

Para ello hemos construido las siguientes Tablas 97 y 98 en las que simplificamos su presentación mediante los datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 97 – ANOVA A_expecta Nivel * E * P * 5Factors * Medios

	Grupos	E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
A_ expecta	Nivel A		P2 .001		
	Nivel B		P3 .019		

LEYENDA:

P2. (Aprendizaje)

P3. (Diversión)

En lo que se refiere a las agrupaciones según el nivel socio-educativo solo muestra el grupo Nivel A como influyentes sobre *A_expecta* los motivos personales de aprendizaje (P2) y de diversión (P3).

Por otra parte, en la Tabla 98 vemos que mientras para el grupo Nivel A se muestra como influyentes en las expectativas manifestadas por sus componentes en *A_expecta* las variables relacionadas con un alto grado de intermediación de su red social (*Between_Mean*, *Max_Between_Value*), en el grupo Nivel B afecta la presencia de subgrupos desconectados en su red.

Tabla 98 – ANOVA A_expecta Nivel * Medidas ARS + Red Personal

	Grupos	Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
A_ expecta	Nivel A	Max_Between_Value		
		.040		
	Nivel B	Between_Mean	.013	
		N_Components	.009	

LEYENDA:

Max_Between_Value: Valor del nodo con el grado máximo de Intermediación en su red

N_Components: Número de Subgrupos desconectados en su red

Between_Mean: Media del Grado de Intermediación de su red

12.7.2 Expectativas asignadas al compartir información de contenido educativo

Observando los registros dados sobre las expectativas manifestadas por los participantes ante el posible beneficio para los destinatarios que pueda poseer la información de contenido educativo compartida (*B_expecta*), nos encontramos en la Tabla 99 con que el porcentaje de mayor expectativa expresada por el grupo Nivel A es “Bastante” (*E_Bastante*) con un 29,6%, frente a la expectativa mayoritaria expresada por el grupo de Nivel B con un 41,0% “Poco” (*E_Poco*). Sin embargo no se pueden confirmar diferencias significativas entre ambos grupos, ni hay resultados significativos en la prueba Chi-cuadrado.

Tabla 99 de contingencia *B_expecta* * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
<i>B_expecta</i>	<i>E_No_Se</i>	Recuento	8	7	15
		% de Nivel	14,8%	17,9%	16,1%
		Residuos corregidos	-,4	,4	
	<i>E_Poco</i>	Recuento	15	16	31
		% de Nivel	27,8%	41,0%	33,3%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	<i>E_Bastante</i>	Recuento	16	8	24
		% de Nivel	29,6%	20,5%	25,8%
		Residuos corregidos	1,0	-1,0	
	<i>E_Mucho</i>	Recuento	15	8	23
		% de Nivel	27,8%	20,5%	24,7%
		Residuos corregidos	,8	-,8	
Total	Recuento	54	39	93	
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	

A pesar de no haber diferencias significativas entre grupos en *A_expecta* y *B_expecta* debemos destacar lo siguiente comparando los datos de la Tabla 96 con la 98. Ahí observamos que la expectativa de “Mucho” (*E_Mucho*) en *A_expecta* obtiene en el grupo Nivel A el 16,7% y el grupo Nivel B un 15,4%, pero en el caso de *B_expecta* los porcentajes del grupo Nivel A suben hasta el 27,8% y el del grupo Nivel B al 20,5%. Por lo que en referencia a la expectativa asignada al compartir información de contenido educativo se observa una cierta tendencia a calificarla más positivamente por ambos grupos.

Al igual que en los casos anteriores, con el fin de analizar los aspectos diferenciadores que se producen entre ambos tipos de grupos al manifestar su expectativa de cara al uso potencial de la persona destinataria de la información compartida de contenido educativo, hemos procedido a realizar una serie de pruebas de

ANOVA de un factor: *B_expecta*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factors), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado.

Para ello hemos construido las siguientes Tablas 100 y 101 en las que simplificamos su presentación mediante los datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 100 – ANOVA *B_expecta* Nivel * E * P * 5Factors * Medios

	Grupos	E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
B_ expecta	Nivel A			Tipi5 .030	
	Nivel B			Tipi2R .011 Afabilidad .007	

LEYENDA:

Afabilidad =

tipi2R. Inverso a: Crítico, combativo

tipi7. Comprensivo, afectuoso

Apertura =

tipi5. Abierto a experiencias nuevas, polifacético

tipi10R. Inverso a: Tradicional, poco imaginativo

En la Tabla 100 el grupo Nivel A aparece el rasgo de personalidad de abierto a experiencias nuevas (*tipi5*) como influyente en *B_expecta*, en cambio para el grupo Nivel B es el factor de personalidad de Afabilidad, destacando específicamente el rasgo más pacífico (*tipi2R*).

Tabla 101 – ANOVA *B_expecta* Nivel * Medidas ARS + Red Personal

	Grupos	Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
B_ expecta	Nivel A		Compa_Clase_Percentage .048	Informa_Tangible_Count .030 Informa_Tangible_Percentage .037
	Nivel B		Familiar_Percentage .033 Amigo_Percentage .015	Apoyo_Global_Count .008 Apoyo_Global_Percentage .017

LEYENDA:

Compa_Clase_Percentage: Porcentaje de compañeros de clase

Familiar_Percentage Porcentaje de familiares

Amigo/a_Percentage Porcentaje de amigos/as

Apoyo_Global_Count: Cantidad de Apoyo Global

Apoyo_Global_Percentage: Porcentaje de Apoyo Global

Informa_Tangible_Count: Cantidad de combinación de apoyo informativo y apoyo tangible.

Informa_Tangible_Percentage: Porcentaje de combinación de apoyo informativo y apoyo tangible.

En la Tabla 101 el grupo Nivel A muestra como influyente sobre *B_expecta* disponer de un alto porcentaje de compañeros de clase en su red personal (*Compa_Clase_Percentage*), mientras que para el grupo Nivel B influye más un porcentaje alto de familiares y amigos en su red personal. Respecto a los tipos de apoyo social, para el grupo Nivel A es relevante el apoyo Informativo-Tangible (tanto en cantidad como en porcentaje) y para el Nivel B lo es disponer de un apoyo Global (tanto en cantidad como en porcentaje).

12.8. TIPO DE MOTIVACIÓN AL COMPARTIR INFORMACIÓN

12.8.1 Motivación expresada al compartir información de ocio

De las expresiones obtenidas sobre la motivación principal manifestada por los encuestados ante el acto de compartir información de contenido de ocio (*A_motiva*), nos encontramos en la Tabla 102 con que el porcentaje de mayor motivación expresada por el grupo Nivel B es “intrínseca” (*M_Intrinseca*) con un 46,2%, mientras que la principal motivación expresada por el grupo de Nivel A es “extrínseca” (*M_Extrinseca*) con un 44.4%. Es en esta clase de motivación donde podríamos estimar que hay una diferencia más visible entre ambos grupos, pues el grupo Nivel B expresa como extrínseca solo un 23,1%, pero al no encontrar resultados significativos en la prueba Chi-cuadrado, no podemos afirmar del todo su relevancia.

Tabla 102 de contingencia *A_motiva* * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
A_ motiva	M_Extrinseca	Recuento	24	9	33
		% de Nivel	44,4%	23,1%	35,5%
		Residuos corregidos	2,1	-2,1	
	M_Intrinseca	Recuento	18	18	36
		% de Nivel	33,3%	46,2%	38,7%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	M_Trascendental	Recuento	12	12	24
		% de Nivel	22,2%	30,8%	25,8%
		Residuos corregidos	-,9	,9	
Total	Recuento	54	39	93	
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	

Al objeto de detectar aspectos diferenciadores que se producen entre ambos tipos de grupos al manifestar su motivación principal manifestada ante el acto de compartir información de contenido de ocio, hemos realizado una serie de pruebas de ANOVA de un factor: *A_motiva*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factores), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado.

Para ello hemos construido las siguientes Tablas 103 y 104 en las que simplificamos su visualización seleccionando los datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 103 – ANOVA A_motiva Nivel * E * P * 5Factors * Medios

	Grupos	E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
A_ motiva	Nivel A		P11 .032	Tipi3 .008 Responsabilidad .020	
	Nivel B		P4 .035 P5 .030	Afabilidad .040	

LEYENDA:

P4. (Experiencia gratificante)

P5. (Cumplimiento de Expectativas personales)

P11. (Reconocimiento)

Responsabilidad =

tipi3. Fiable, auto-disciplinado

tipi8R. Inverso a: Desorganizado, descuidado

Afabilidad =

tipi2R. Inverso a: Crítico, combativo

tipi7. Comprensivo, afectuoso

En la Tabla 103 encontramos el grupo Nivel A que al manifestar su motivación principal ante el acto de compartir información de contenido de ocio (*A_motiva*) el motivo personal que aparece como influyente es el de reconocimiento (P11), frente a los motivos de experiencia gratificante (P4), y cumplir expectativas personales (P5) que manifiesta el grupo Nivel B. También comprobamos una sustancial diferencia en lo referente a los factores de personalidad intervinientes pues, en el grupo Nivel A es influyente el factor de Responsabilidad (incluyendo el rasgo auto-disciplinado) y en el grupo Nivel B es el factor de Afabilidad el que se muestra.

Tabla 104 – ANOVA A_motiva Nivel * Medidas ARS + Red Personal

	Grupos	Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
A_ motiva	Nivel A		Female_Count .023 Familiar_Count .010	Informativo_Count .004 Informativo_Percentage .008
	Nivel B			

LEYENDA:

Female_Count: Número de mujeres

Familiar_Count: Número de familiares (tíos, primos, etc.)

Informativo_Count: Cantidad de apoyo informativo

Informativo_Percentage: Porcentaje de apoyo informativo

En la Tabla 104 observamos que en el grupo Nivel A influye sobre *A_motiva* disponer de mayor cantidad de mujeres y familiares entre los miembros de su red personal y, además, predomina el apoyo social de tipo informativo (tanto en cantidad como en porcentaje). Para el grupo Nivel B no aparecen datos influyentes en estas variables.

12.8.2 Motivación expresada al compartir información de contenido educativo

De las expresiones manifestadas sobre la motivación principal ante el acto de compartir información de contenido educativo (*B_motiva*), nos encontramos en la Tabla 105 con que el porcentaje de mayor motivación expresada por el grupo Nivel B es “extrínseca” (*M_Extrinseca*) con un 43,6%, mientras que la principal motivación expresada por el grupo de Nivel A es “trascendente” (*M_Trascendental*) con un 42,6%. Pero no hay resultados significativos en sus diferencias.

Tabla 105 de contingencia *B_motiva* * Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
B_ motiva	M_Extrinseca	Recuento	19	17	36
		% de Nivel	35,2%	43,6%	38,7%
		Residuos corregidos	-,8	,8	
	M_Intrinseca	Recuento	12	9	21
		% de Nivel	22,2%	23,1%	22,6%
		Residuos corregidos	-,1	,1	
	M_Trascendental	Recuento	23	13	36
		% de Nivel	42,6%	33,3%	38,7%
		Residuos corregidos	,9	-,9	
Total	Recuento	54	39	93	
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	

Con el fin de conocer qué aspectos diferenciadores existen entre ambos tipos de grupos al manifestar su motivación principal manifestada ante el acto de compartir información de contenido educativo, hemos realizado una serie de pruebas de ANOVA de un factor: *B_motiva*, en interrelación con las variables de emociones de Necesidad Relación (E), Motivos Personales (P), Factores de personalidad (TIPI 5 Factors), Medidas de estructura de ARS (EgoNet), Miembros de su Red personal (EgoNet), Tipo de Apoyo Social (ASSIS) y frecuencia de Uso de Medios, en cada grupo de NIVEL por separado.

Para ello hemos construido las siguientes Tablas 106 y 107 en las que simplificamos su visualización seleccionando los datos significativos para $p < .05$, remitiendo, para la consulta de las fuentes originales utilizadas, a las Tablas ubicadas en los Anexos.

Tabla 106 – ANOVA B_motiva Nivel * E * P * 5Factors * Medios

	Grupos	E Necesidad Relación	P Motivos Personales	TIPI 5 Factors	Uso de Medios
B_ motiva	Nivel A		P13 .040		
	Nivel B	E3 .034 E6 .005	P1 .030 P7 .008 P14 .048 P18 .011	Tipi4R .009	Otros .031

LEYENDA:

E3. escuchado/a

E6. ansioso/a

P1. (Amistad)

P7. (Independencia)

P13. (Enfoque Mercado de trabajo)

P14. (Bienestar interior)

P18. (Maduración)

Estabilidad =

tipi4R. Inverso a: Ansioso, fácilmente alterable

tipi9. Sereno, emocionalmente estable

En la Tabla 106 vemos que el grupo Nivel A solo presenta como aspecto influyente sobre *B_motiva* el motivo personal de enfoque hacia el futuro mercado de trabajo (P13). En el grupo Nivel B la manifestación del tipo de motivación está influida por sentirse escuchado (E3) y ansioso (E6), y por los motivos de amistad (P1), independencia (P7), bienestar interior (P14) y de maduración (P18), junto al rasgo de carácter paciente (tipi4R) y el uso de otros medios sociales (p. ej. Instagram, Snapchat, etc.).

Tabla 107 – ANOVA A_motiva Nivel * Medidas ARS + Red Personal

	Grupos	Medidas ARS	Miembros de su Red personal	Tipo de Apoyo Social
B_ motiva	Nivel A			
	Nivel B	N_Cliques .018 N_Components .028	Compa_Clase_Percentage .034	

LEYENDA:

N_Cliques: Número de Subgrupos cohesionados en su red

N_Components: Número de Subgrupos desconectados en su red

Compa_Clase_Percentage: Porcentaje de compañeros de clase en su red

En la Tabla 107 vemos que para el grupo Nivel B en relación con *B_motiva* son influyentes disponer un número de subgrupos cohesionados (*N_Cliques*) y, también, un número de subgrupos desconectados (*N_Components*) en su red social, junto a un mayor porcentaje de compañeros de clase (*Compa_Clase_Percentage*) entre los miembros de su red personal.

12.9. FRECUENCIA DE USO DE MEDIOS Y REDES SOCIALES

La frecuencia de uso de los medios sociales por parte de ambos grupos es bastante parecida y apenas se observan diferencias significativas entre unos y otros. Mostramos a continuación los datos por cada tipo de grupo de los medios más utilizados.

TABLA 108 Uso de Facebook por grupos Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
Facebook	No uso	Recuento	24	16	40
		% de Nivel	44,4%	41,0%	43,0%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
	Cada mes	Recuento	13	7	20
		% de Nivel	24,1%	17,9%	21,5%
		Residuos corregidos	,7	-,7	
	Semanal	Recuento	8	6	14
		% de Nivel	14,8%	15,4%	15,1%
		Residuos corregidos	-,1	,1	
	A diario	Recuento	5	3	8
		% de Nivel	9,3%	7,7%	8,6%
		Residuos corregidos	,3	-,3	
	Varias al día	Recuento	4	7	11
		% de Nivel	7,4%	17,9%	11,8%
		Residuos corregidos	-1,6	1,6	
	Total	Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

No hay diferencias significativas entre el grupo de Nivel A y el Nivel B en lo referente a la frecuencia de uso de Facebook.

Y tampoco se observan diferencias significativas entre ambos grupos respecto al uso de Twitter.

TABLA 109 Uso de Twitter por grupos Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
Twitter	No uso	Recuento	4	6	10
		% de Nivel	7,4%	15,4%	10,8%
Cada mes	Residuos corregidos	Recuento	-1,2	1,2	
		Recuento	9	3	12
		% de Nivel	16,7%	7,7%	12,9%
Semanal	Residuos corregidos	Recuento	1,3	-1,3	
		Recuento	7	3	10
		% de Nivel	13,0%	7,7%	10,8%
A diario	Residuos corregidos	Recuento	,8	-,8	
		Recuento	18	9	27
		% de Nivel	33,3%	23,1%	29,0%
Varias al día	Residuos corregidos	Recuento	1,1	-1,1	
		Recuento	16	18	34
		% de Nivel	29,6%	46,2%	36,6%
Total	Residuos corregidos	Recuento	-1,6	1,6	
		Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

Así mismo, en el uso del Email, tampoco aparecen diferencias significativas entre ambos grupos.

TABLA 110 Uso de Email por grupos Nivel

			Nivel		Total
			A	B	
Email	No uso	Recuento	5	6	11
		% de Nivel	9,3%	15,4%	11,8%
Cada mes	Residuos corregidos	Recuento	-,9	,9	
		Recuento	7	10	17
		% de Nivel	13,0%	25,6%	18,3%
Semanal	Residuos corregidos	Recuento	-1,6	1,6	
		Recuento	27	18	45
		% de Nivel	50,0%	46,2%	48,4%
A diario	Residuos corregidos	Recuento	,4	-,4	
		Recuento	12	4	16
		% de Nivel	22,2%	10,3%	17,2%
Varias al día	Residuos corregidos	Recuento	1,5	-1,5	
		Recuento	3	1	4
		% de Nivel	5,6%	2,6%	4,3%
Total	Residuos corregidos	Recuento	,7	-,7	
		Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

En la siguiente Tabla 111 se presentan las pruebas T Student de muestras independientes para la diferencia de medias solamente encontramos diferencias en el uso de Email entre el grupo Nivel A y Nivel B, donde se obtiene una significación de ,039 a favor de Nivel A.

TABLA 111 Prueba T Student Uso de Medios * NIVEL A y B

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Tuenti	6,350	,013	1,212	91	,229	,037	,031	-,024	,098
Facebook	3,629	,060	-1,108	91	,271	-,325	,293	-,907	,257
Twitter	1,097	,298	-,548	91	,585	-,158	,289	-,732	,415
Email	,973	,327	2,094	91	,039	,429	,205	,022	,836
Whatsap	,056	,813	,101	91	,920	,013	,127	-,239	,265
SMS	1,208	,275	-,807	91	,422	-,145	,180	-,503	,212
Otros	2,520	,116	-,263	91	,793	-,098	,374	-,842	,645
Prom_Medios	,319	,574	-,315	91	,754	-,035409	,112574	-,259023	,188205
			-,310	77,691	,757	-,035409	,114154	-,262686	,191868

En el medio más utilizado por los encuestados, WhatsApp, no se observan en la Tabla 112 diferencias sustanciales en su frecuencia de uso por ambos grupos en función del ámbito o nivel socio-educativo.

TABLA 112 Uso de Whatsapp por grupos Nivel A y B

			Nivel		Total
			A	B	
Whatsapp	No uso	Recuento	1	0	1
		% de Nivel	1,9%	,0%	1,1%
Cada mes		Residuos corregidos	,9	-,9	
		Recuento	0	1	1
		% de Nivel	,0%	2,6%	1,1%
Semanal		Residuos corregidos	-1,2	1,2	
		Recuento	0	1	1
		% de Nivel	,0%	2,6%	1,1%
A diario		Residuos corregidos	-1,2	1,2	
		Recuento	5	2	7
		% de Nivel	9,3%	5,1%	7,5%
Varias al día		Residuos corregidos	,7	-,7	
		Recuento	48	35	83
		% de Nivel	88,9%	89,7%	89,2%
Total		Residuos corregidos	-,1	,1	
		Recuento	54	39	93
		% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

Por otro lado, hemos procedido a aplicar correlaciones Pearson bivariadas entre los valores de frecuencia de uso de medios y los factores de personalidad que puedan estar vinculados a dicho uso, por cada uno de los grupos objeto de esta investigación. Mostramos a continuación en la Tabla 113 una síntesis de los datos significativos de $p < .05$ (*) y de $p < .01$ (**). En todos estos casos el tamaño del efecto es moderado al explicar entre un 10% y un 25% de la variabilidad de las varianzas (Cohen, 1992; cit. por González-Truel, 2012).

En la Tabla 113 observamos que el factor de personalidad Extraversión es el que está más relacionado con los usos de medios sociales, en el Nivel A se asocia positivamente con el uso de Twitter y en mayor medida con WhatsApp, en el caso del Nivel B, está asociado a un promedio alto de uso del conjunto de medios indicados por los encuestados de este grupo. Dentro del grupo Nivel A, el rasgo extravertido, entusiasta (*tipi1*), está relacionado positivamente con el uso de Twitter, del Email y de WhatsApp, a diferencia del grupo Nivel B donde está asociado al uso de Facebook.

El factor de personalidad de Responsabilidad está relacionado negativamente con el uso del SMS y el promedio de la frecuencia de uso de medios sociales, en el grupo Nivel B. Dentro del factor de Responsabilidad nos encontramos con la particularidad de que el rasgo de auto-disciplinado (*tipi3*) está relacionado positivamente con el uso de Twitter, en cambio, el rasgo de carácter organizado y cuidadoso (*tipi8R*) está relacionado negativamente, ambos en el seno del grupo Nivel B. Así mismo, este rasgo (*tipi8R*) se relaciona negativamente con el uso de otros medios sociales no pre-establecidos en la encuesta (Instagram y otros) y con un alto promedio de uso del conjunto de medios, también en el grupo Nivel B. Mientras, en el grupo Nivel A se relaciona positivamente con un alto promedio de uso de los medios sociales.

El factor de personalidad de Estabilidad emocional también está negativamente relacionado con el uso de Twitter y el SMS en el grupo Nivel B, de forma más específica, el rasgo de carácter paciente (*tipi4R*) presenta una relación negativa con Twitter en el grupo Nivel B, al igual que el rasgo sereno, emocionalmente estable (*tipi9*) con el uso de otros medios, en el grupo Nivel A. Frente a ellos, el rasgo de carácter más imaginativo y novedoso (*tipi10R*) se asocia positivamente con el uso de Whatsapp en el grupo Nivel A, como el factor Extroversión, antes mencionado.

TABLA 113 Comparativa de Correlaciones Pearson - Uso Medios Sociales y Rasgos 5Factors - NIVEL

		Extraversión	Afabilidad	Responsabilidad	Estabilidad	Apertura					
	Nivel A	Twitter .293*									
	Nivel B	Whatsapp .398**									
		Prom_Medios .365*		SMS -.331*	Twitter -.419*						
				Prom_Medios -.376*	SMS -.343*						
		<i>tipi1</i>	<i>tipi6R</i>	<i>tipi2R</i>	<i>tipi7</i>	<i>tipi3</i>	<i>tipi8R</i>	<i>tipi4R</i>	<i>tipi9</i>	<i>tipi5</i>	<i>tipi10R</i>
Tuenti	Nivel A										
	Nivel B										
Facebook	Nivel A										
	Nivel B	.336*									
Twitter	Nivel A	.285*									
	Nivel B					.319*	-.358*	-.356*			
Email	Nivel A	.397*									
	Nivel B										
Whatsapp	Nivel A	.369**									.364**
	Nivel B										
SMS	Nivel A										
	Nivel B										
Otros	Nivel A								-.429*		
	Nivel B						-.403*				
Prom. Medios	Nivel A						.335*				
	Nivel B	.504**					-.497**				

$p < .05$ (*) y $p < .01$ (**).

Extraversión =

Afabilidad =

Responsabilidad =

Estabilidad =

Apertura =

tipi1. Extravertido; entusiasta

tipi2R. Inverso a: Crítico; combativo

tipi3. Fiable; auto-disciplinado

tipi4R. Inverso a: Ansioso; fácilmente alterable

tipi5. Abierto a experiencias nuevas; polifacético

tipi6R. Inverso a: Reservado; tranquilo

tipi7. Comprensivo; afectuoso

tipi8R. Inverso a: Desorganizado; descuidado

tipi9. Sereno; emocionalmente estable

tipi10R. Inverso a: Tradicional; poco imaginativo

Hemos realizado, también, correlaciones Pearson bivariadas entre los valores de frecuencia de uso de medios y los datos obtenidos con el software de EgoNet relativos a las características de la estructura de la red social de los jóvenes estudiados para detectar si pueden estar relacionados con tal uso, por cada uno de los grupos objeto de esta investigación. Mostramos a continuación en la Tabla 114 una síntesis de los datos significativos de $p < .05$ (*) y de $p < .01$ (**). En todos estos casos el tamaño del efecto es moderado al explicar entre un 10% y un 25% de la variabilidad de las varianzas (Cohen, 1992; cit. por González-Truel, 2012).

En la Tabla 114 comprobamos que respecto al grupo A no aparece ninguna correlación significativa salvo en la frecuencia de uso de Twitter donde este grupo está relacionado positivamente con el valor de grado más elevado en la distribución de los nodos de su red (*Max_Deg_Value*), frente al grupo Nivel B donde la variable asociada es el número de componentes de su red (*N_Components*). En el uso del Email solo aparece relacionado en sentido positivo el número de miembros de la red en el grupo Nivel B, y en este mismo grupo el uso de Whatsapp está bastante relacionado positivamente con el número de componentes de la red social y negativamente con el número de casos aislados (*N_Isolates*).

El uso de otros medios sociales (Instagram, etc.) aparece asociado positivamente con el número de miembros de la red social (*N_Red*), el grado medio de centralidad de la red a la que pertenecen (*DegreeMean*), y el valor de grado más elevado en la distribución de los nodos de su red (*Max_Deg_Value*). El promedio de frecuencias de uso de medios sociales está relacionado con las mismas variables que en el caso anterior, añadiendo su asociación con el número de componentes (*N_Components*).

TABLA 114 de Comparación de Correlaciones Pearson Uso de Medios – Datos ARS
Grupos Nivel A – Nivel B

	Twitter		Email		Whatsapp		Otros		Prom. Medios	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
N_Red				,336*				,450**		,475**
Degree_Mean								,373*		,416**
Between_Mean										
Closeness_Mean										
N_Cliques										
N_Components		,405*				,610**				,452*
N_Isolates						-,343*				
Max_Deg_Value	,270*							,372*		,427**
Max_Close_Value										
Max_Between_Value										

$p < .05$ (*) y $p < .01$ (**).

NOTA: Se han eliminado las columnas de Tuenti, SMS y de Facebook al no mostrar ninguna correlación significativa.

1. – **N_Red** : Número de miembros (nodos) en la Red Social.
2. - GRADO DE CENTRALIDAD - Mide Cohesión (degree):
Degree_Mean: Media de Grado de su red.
Max_Deg_Value: Valor de grado más elevado en la distribución de los nodos
3. - GRADO DE INTERMEDIACIÓN - Mide Cohesión e Influencia (betweenness):
Between_Mean: Media de Intermediación de su red.
Max_Between_Value: Valor de Intermediación más elevado en la distribución de los nodos
4. - GRADO DE CERCANÍA - Mide Cohesión (closeness):
Closeness_Mean: Media de Cercanía de su red.
Max_Close_Value: Valor de Cercanía más elevado en la distribución de los nodos
- 5.- CLIQUES - Mide Subgrupos cohesionados en su red. **N_Cliques**
- 6.- COMPONENTES - Mide Subgrupos desconectados en su red **N_Components**
- 7.- NÚMERO DE NODOS AISLADOS EN SU RED. **N_Isolates**

12.10. TIPOS DE SENTIMIENTOS DE NECESIDAD DE RELACIÓN VINCULADOS AL COMPARTIR INFORMACIÓN

Conforme se ha ido desgranando en capítulos anteriores para cada uno de los aspectos que investigamos en torno a la conducta de compartir información, en el marco del comportamiento informacional colaborativo, hemos comprobado que el sentimiento ansioso/a (E6) para el grupo Nivel A, y los sentimientos de escuchado/a (E3) y confiado/a en su uso (de la información) por los demás (E8) para el Nivel B, influyen a la hora de expresar la información elegida de contenido educativo; también aparece como influyente el ansioso/a (E6) para el grupo Nivel A, a la hora de elegir el medio a través del cual difundir la información recuperada. También vimos como el sentirse apoyado/a (E1) influye en la percepción de la facilidad de uso del recurso en la información de contenido de ocio para el grupo Nivel A.

Así mismo, el sentimiento confiado/a en su uso por los demás (E8) influye para el grupo Nivel B al elegir a la persona destinataria de la información de contenido de ocio, y el ansioso/a (E6) al grupo Nivel A cuando se trata de elegir a la persona destinataria de la información de contenido educativo. Y los sentimientos de escuchado/a (E3) y ansioso/a (E6) aparecen conjuntamente como influyentes para el grupo Nivel B respecto a la manifestación del tipo de motivación principal al compartir información que es expresada por los sujetos.

A continuación vamos a mostrar en la Tabla 115 las principales diferencias en esta variable entre el grupo Nivel A y el Nivel B.

Tabla 115 Estadísticos de grupo * Sentimientos de Necesidad de Relación

Nivel 1 = grupo Nivel A. Nivel 2 = grupo Nivel B

		Estadísticos de grupo				
	Nivel	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
<i>LEYENDA:</i>						
<i>Cuando comparto información me siento...</i>						
<i>E1. apoyado/a</i>						
<i>E2. comprendido/a</i>						
<i>E3. escuchado/a</i>						
<i>E4. valorado/a</i>						
<i>E5. seguro/a</i>						
<i>E6. ansioso/a</i>						
<i>E7. entusiasmado/a</i>						
<i>E8. confiado/a en su uso por los demás</i>						
<i>E9. con incertidumbre sobre si será útil</i>						
<i>E10. con algo de frustración si no me responden pronto</i>						

Viendo las medias de cada grupo en la Tabla 115 anterior observamos que las puntuaciones medias en todos los ítems de esta variable son superiores para el grupo Nivel B que para el Nivel A. Encontramos que la media mayor del grupo Nivel A corresponde a E3 sentirse escuchado/a con una puntuación de 5,20 de igual manera que para el grupo Nivel B con 5,28. La media menor del grupo Nivel A se muestra en E6 ansioso/a con 2,81, frente a la media menor que también presenta el Nivel B en E6 con 3,59.

Para comprobar si existen diferencias significativas entre el grupo Nivel A y el Nivel B respecto a lo que expresan sobre los sentimientos de necesidad de relación al compartir información, hemos aplicado la prueba T de Student, con un intervalo de confianza del 95% que mostramos en la siguiente Tabla 116, seleccionando solamente los ítems de esta variable que ofrecen diferencias significativas. Y lo que encontramos entre el grupo Nivel A (variable de agrupación 1) y Nivel B (variable de agrupación 2) es que el grupo Nivel B supera al Nivel A en:

- Sentirse comprendido/a (E2) con una Sig. Bilateral de .026, y Dif. Medias: – ,608
- Sentirse valorado/a (E4) con una Sig. Bilateral de .045 y Dif. Medias: – ,567

- Sentirse ansioso/a (E6) con una Sig. Bilateral: .047 y Dif. Medias: – ,474

- Sentirse entusiasmado/a (E7) con una Sig. Bilateral: .029 y Dif. Medias: –,796

- Sentirse confiado/a en su uso (de la información) por los demás (E8) con una Sig. Bilateral: .002 y Dif. Medias: –1,021

- Sentirse con incertidumbre sobre si será útil (E9) con una Sig. Bilateral: .007 y Dif. Medias: – 1,014

- Sentirse con algo de frustración si no me responden pronto (E10) con una Sig. Bilateral: .000 y Dif. Medias: – 1,598

**Prueba T Student de muestras independientes E Necesidad de Relación.
Nivel A = 1, Nivel B = 2**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
E2	Se han asumido varianzas iguales	5,021	,027	-2,208	91	,030	-,608	,276	-1,156	-,061
	No se han asumido varianzas iguales			-2,270	88,769	,026	-,608	,268	-1,141	-,076
E4	Se han asumido varianzas iguales	1,514	,222	-2,035	91	,045	-,567	,279	-1,120	-,013
	No se han asumido varianzas iguales			-2,051	84,337	,043	-,567	,276	-1,117	-,017
E6	Se han asumido varianzas iguales	1,792	,184	-2,012	91	,047	-,775	,385	-1,540	-,010
	No se han asumido varianzas iguales			-1,946	71,144	,056	-,775	,398	-1,569	,019
E7	Se han asumido varianzas iguales	,159	,691	-2,224	91	,029	-,796	,358	-1,507	-,085
	No se han asumido varianzas iguales			-2,218	81,126	,029	-,796	,359	-1,511	-,082
E8	Se han asumido varianzas iguales	,835	,363	-3,265	91	,002	-1,021	,313	-1,643	-,400
	No se han asumido varianzas iguales			-3,209	76,599	,002	-1,021	,318	-1,655	-,388
E9	Se han asumido varianzas iguales	,634	,428	-2,772	91	,007	-1,014	,366	-1,741	-,288
	No se han asumido varianzas iguales			-2,793	84,109	,006	-1,014	,363	-1,736	-,292
E10	Se han asumido varianzas iguales	6,345	,014	-3,697	91	,000	-1,598	,432	-2,457	-,740
	No se han asumido varianzas iguales			-3,544	68,251	,001	-1,598	,451	-2,498	-,698

Tabla 117 Comparativa de Correlaciones Pearson – E (Necesidad Relación) y Rasgos TIPI - 5Factors Nivel A – Nivel B

		Extraversión		Afabilidad		Responsabilidad		Estabilidad		Apertura	
	Nivel A			E8. ,275*		E2. ,325* E7. ,325*		E8. ,332*		E1. ,291* E7. ,423**	
	Nivel B	E6. ,334*		E10. -,367*				E6. -,368* E7. -,509*		E7. ,546*	
<i>Cuando comparto información me siento..</i>		<i>tipi1</i>	<i>tipi6R</i>	<i>tipi2R</i>	<i>tipi7</i>	<i>tipi3</i>	<i>tipi8R</i>	<i>tipi4R</i>	<i>tipi9</i>	<i>tipi5</i>	<i>tipi10R</i>
E1. apoyado/a	Nivel A					,293*				,284*	
	Nivel B										
E2. comprendido/a	Nivel A					,329*					
	Nivel B										
E3. escuchado/a	Nivel A										
	Nivel B										
E4. valorado/a	Nivel A										
	Nivel B										
E5. seguro/a	Nivel A										
	Nivel B	,334*									
E6. ansioso/a	Nivel A				,300*	,350**					
	Nivel B			-,326*				-,410**			
E7. entusiasmado/a	Nivel A				,370**	,345*				,447**	
	Nivel B							-,484**	-,319*	,370*	,591**
E8. confiado/a en su uso por los demás	Nivel A			,306*				,323*			
	Nivel B										
E9. con incertidumbre sobre si será útil	Nivel A										
	Nivel B					-,383*					
E10. con frustración si no me responden pronto	Nivel A										
	Nivel B			-,349*							

Extraversión =

tipi1. Extravertido; entusiasta

tipi6R. Inverso a: Reservado; tranquilo

Afabilidad =

tipi2R. Inverso a: Crítico; combativo

tipi7. Comprensivo; afectuoso

Responsabilidad =

tipi3. Fiable; auto-disciplinado

tipi8R. Inverso a: Desorganizado; descuidado

Estabilidad =

tipi4R. Inverso a: Ansioso; fácilmente alterable

tipi9. Sereno; emocionalmente estable

Apertura =

tipi5. Abierto a experiencias nuevas; polifacético

tipi10R. Inverso a: Tradicional; poco imaginativo

Para profundizar en las diferencias expresadas entre ambos grupos sobre los sentimientos de necesidad de relación, hemos efectuado una Tabla comparativa con las correlaciones Pearson encontradas entre la variable Necesidad de Relación y la variable de rasgos y factores de personalidad que ofrece la prueba TIPI.

En la Tabla 117 observamos que el factor de personalidad de Extraversión tiene una relación positiva con el sentimiento E6 ansioso/a para el grupo Nivel B, al mismo tiempo, el rasgo extravertido y entusiasta está asociado positivamente con el sentimiento E5 seguro/a.

El factor de personalidad de Afabilidad está asociado en el grupo Nivel A con el sentimiento E8 confiado/a en su uso por los demás, y específicamente el rasgo más pacífico (tipi2R) aparece vinculado positivamente con dicho sentimiento; además, en este grupo, el rasgo comprensivo (tipi7) está asociado positivamente con el sentimiento E6 ansioso/a y con E7 entusiasmado/a. Este mismo factor de personalidad está relacionado en el grupo Nivel B negativamente con sentirse con frustración si no me responden pronto (E10) y, específicamente, para el Nivel B el rasgo de personalidad pacífico se relaciona inversamente con E6 ansioso/a, y respecto a E10 con frustración si no me responden pronto.

El factor de personalidad de Responsabilidad está relacionado positivamente, para el grupo Nivel A, con E2 comprendido/a y E7 entusiasmado/a; y más concretamente, el rasgo fiable y auto-disciplinado (tipi3) se asocia positivamente para el Nivel A con sentirse E1 apoyado/a, E2 comprendido/a, E6 ansioso/a, y E7 entusiasmado/a. En cambio, para el grupo Nivel B este rasgo tipi3 se relaciona negativamente con sentirse con incertidumbre sobre si será útil (E9).

El factor de Estabilidad emocional está relacionado positivamente para el grupo Nivel A con E8 confiado/a en su uso por los demás, y específicamente el rasgo sosegado y apacible (tipi4R) es el que aparece vinculado a E8. De otro lado, en el grupo Nivel B el factor de Estabilidad está inversamente relacionado con E6 ansioso/a y con E7 entusiasmado/a; en este grupo, el rasgo apacible (tipi4R) está negativamente relacionado con el sentimiento E6 ansioso/a y E7 entusiasmado/a, y el rasgo sereno, emocionalmente estable (tipi9) también está inversamente relacionado con E7 entusiasmado/a.

El factor de personalidad de Apertura aparece para el grupo Nivel A relacionado positivamente con E1 apoyado/a y E7 entusiasmado/a, específicamente el rasgo abierto a experiencias nuevas, polifacético (tipi5), aparece vinculado a E7, además de aparecer relacionado con E1 apoyado/a. Para el grupo Nivel B, también está asociado positivamente el factor de Apertura a E7 entusiasmado/a; tanto el rasgo abierto a experiencias nuevas (tipi5), como el rasgo imaginativo e innovador (tipi10R) están vinculados a E7.

Por otra parte, en las correlaciones Pearson aplicadas a la variable E Necesidad de Relación con la variable de medidas ARS (no mostramos en este apartado la Tabla resumen de estas correlaciones por grupos dada la poca cantidad de celdas con datos), hemos encontrado los siguientes resultados para $p < .05$:

- El grupo Nivel A presenta una relación negativa con E10 con frustración si no me responden pronto en *Between_Mean* $-.337^*$ y en *Max_Between_Mean* $-.333^*$.
- El grupo Nivel B muestra una relación negativa con E1 apoyado/a en *N_Components* $-.371^*$ y, también negativa con E6 ansioso/a en *Between_Mean* $-.343^*$ y *Max_Between_Mean* $-.365^*$.
- Pero, en este mismo grupo Nivel B, el sentirse ansioso/a (E6) también presenta una asociación positiva con *Degree_Mean* $.367^*$.

12.11. TIPOS DE MOTIVOS PERSONALES

Recordamos, para facilitar su manejo en las páginas siguientes, el concepto esencial (entre paréntesis y en negrita) ligado a cada una de las frases incluidas en la encuesta para determinar los distintos tipos de motivos personales implicados en torno a la conducta de compartir información:

Indica tu grado de acuerdo con las siguientes frases:

- *P1. Comparto información para conocer gente nueva y entablar amistades (Amistad)*
- *P2. Comparto información para aprender y avanzar en mis conocimientos (Aprendizaje)*
- *P3. Comparto información porque me divierto también mucho (Diversión)*
- *P4. Comparto información porque es una experiencia única y muy gratificante (Experiencia gratificante)*
- *P5. Comparto información porque quiero que se cumplan mis expectativas (Expectativas personales)*
- *P6. La influencia y apoyo de mi familia hace que comparta información con los demás (Familia)*
- *P7. Comparto información porque así me siento con más independencia y libertad (Independencia)*
- *P8. Comparto información porque eso puede aumentar mis posibilidades de mejorar en mis estudios (Mejora estudios)*
- *P9. Mis profesores y su labor en clase me motivan para seguir compartiendo información. (Modelo educativo)*
- *P10. Comparto información porque la profesión que quiero ejercer puede requerir estas habilidades (Profesión)*
- *P11. Recibir un agradecimiento de los demás es un motivo para compartir información (Reconocimiento)*
- *P12. Compartir información me hace sentir más responsable (Responsabilidad)*
- *P13. Comparto información para practicar algo que me sirva para el trabajo que me gusta (perspectiva de Mercado de trabajo)*
- *P14. Comparto información porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a (Bienestar interior)*
- *P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo cuando comparto información (Superación)*
- *P16. Pienso que la información es muy importante. por eso la comparto (Importancia del saber)*
- *P17. Comparto información por vocación y mi forma de ser. porque siempre me ha gustado compartir con los demás (Vocación)*
- *P18. Comparto información para educarme. para madurar como persona (Maduración)*
- *P19. Me gusta implicarme en actividades creativas (Creatividad)*
- *P20. Prefiero llevar una vida ordenada, organizada (Meticulosidad)*

Hemos visto en los subcapítulos anteriores que:

- El motivo P1. (Amistad) aparece como influyente en A_difunde (Recursos de difusión de la información de contenido de ocio) para el grupo Nivel A, y en B_motiva (Motivación principal al compartir información de contenido educativo) para el Nivel B;
- El motivo P2. (Aprendizaje) influye en A_expecta (Expectativas asignadas al uso del destinatario de la información de contenido de ocio) para Nivel A, y en B_contenido (Expresión del Contenido informativo de tipo educativo) para Nivel B;
- El motivo P3. (Diversión) aparece como influyente en A_expecta para Nivel A;
- El motivo P4. (Experiencia gratificante) influye en A_difunde para Nivel A y en A_motiva (Motivación principal al compartir información de contenido de ocio) para Nivel B;
- El motivo P5. (Cumplimiento de Expectativas personales) influye en A_motiva (Motivación principal al compartir información de contenido de ocio) para el Nivel B;
- El motivo P6. (Familia) influye en A_contenido (Expresión del Contenido informativo de tipo ocio) y en A_difunde y B_difunde (Recursos de difusión de la información de contenido educativo) para el grupo Nivel A;
- El motivo P7. (Independencia) influye en B_motiva para el grupo Nivel B;
- El motivo P9. (Modelo educativo) influye en A_tiempo (Autopercepción del tiempo empleado en buscar información de contenido de ocio) para el grupo Nivel B;
- El motivo P10. (Profesión) afecta en A_contenido y A_difunde y B_difunde para Nivel A, y en A_difunde para el grupo Nivel B;
- El motivo P11. (Reconocimiento) aparece como influyente en A_difunde y A_motiva para el Nivel A;
- El motivo P12. (Responsabilidad) aparece como influyente en B_contenido para Nivel A;
- El motivo P13. (Enfoque Mercado de trabajo) aparece como influyente en A_difunde y B_difunde para Nivel B y B_motiva para Nivel A;
- El motivo P14. (Bienestar interior) influye en B_motiva para el grupo Nivel B;
- El motivo P15. (Superación) influye en B_difunde para Nivel A;
- El motivo P17. (Vocación) influye en A_tiempo para Nivel A y para Nivel B;
- El motivo P18. (Maduración) influye en A_contenido para el grupo Nivel A y en A_tiempo, B_difunde, B_motiva y B_destino (Tipos de destinatarios elegidos al compartir información de contenido educativo) para el Nivel B;
- El motivo P20. (Meticulosidad) influye en A_contenido para el grupo Nivel A.

Aparte del diferente funcionamiento que posee para cada grupo las potenciales influencias de cada uno de estos motivos personales mencionados en los diversos aspectos estudiados del comportamiento informacional colaborativo, a continuación vamos a mostrar las principales diferencias de los resultados obtenidos en esta variable de Motivos Personales entre el grupo Nivel A y el Nivel B.

Tabla 118 Estadísticos P Motivos Personales Nivel 1 = A, Nivel 2 = B

LEYENDA:

Estadísticos de grupo

	Nivel	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
P1. (Amistad)	1	54	2,76	1,704	,232
	2	39	3,13	1,750	,280
P2. (Aprendizaje)	1	54	4,46	1,668	,227
	2	39	4,10	1,667	,267
P3. (Diversión)	1	54	4,41	1,548	,211
	2	39	4,62	1,900	,304
P4. (Experiencia gratificante)	1	54	2,91	1,674	,228
	2	39	3,33	1,840	,295
P5. (Cumplimiento de Expectativas personales)	1	54	3,44	1,513	,206
	2	39	4,03	1,967	,315
P6. (Familia)	1	54	2,78	1,798	,245
	2	39	3,26	1,817	,291
P7. (Independencia)	1	54	2,89	1,787	,243
	2	39	4,15	1,857	,297
P8. (Mejora de estudios)	1	54	4,15	1,785	,243
	2	39	3,90	1,984	,318
P9. (Modelo educativo)	1	54	3,04	1,873	,255
	2	39	3,33	2,107	,337
P10. (Profesión)	1	54	3,59	1,967	,268
	2	39	3,72	2,339	,375
P11. (Reconocimiento)	1	54	4,46	1,920	,261
	2	39	4,82	1,958	,314
P12. (Responsabilidad)	1	54	3,52	1,861	,253
	2	39	3,56	1,917	,307
P13. (Enfoque Mercado de trabajo)	1	54	3,63	1,945	,265
	2	39	4,23	2,299	,368
P14. (Bienestar interior)	1	54	3,09	1,794	,244
	2	39	3,97	1,784	,286
P15. (Superación)	1	54	3,06	1,947	,265
	2	39	3,85	1,981	,317
P16. (Importancia del saber)	1	54	5,09	1,651	,225
	2	39	5,08	1,783	,285
P17. (Vocación)	1	54	4,09	1,730	,235
	2	39	3,90	2,062	,330
P18. (Maduración)	1	54	3,39	1,956	,266
	2	39	3,92	1,897	,304
P19. (Creatividad)	1	54	4,46	1,745	,237
	2	39	4,56	1,957	,313
P20. (Meticulosidad)	1	54	4,72	1,827	,249
	2	39	5,38	1,532	,245

La puntuación media más alta que presenta el grupo Nivel A es en el motivo P16 (Pienso que la información es muy importante. por eso la comparto (Importancia del saber)) con 5,09; y la más alta para el Nivel B se da en el motivo P20 (Prefiero llevar una vida ordenada, organizada (Meticulosidad)) con 5,38, aunque también muestra una media alta en el mismo motivo P16 que el Nivel A, con una puntuación de 5,08.

La puntuación media más baja del grupo Nivel A está en el motivo P1 (Comparto información para conocer gente nueva y entablar amistades (Amistad)) con un 2,76; y la más baja del grupo Nivel B también se da en este mismo motivo con una media de 3,13.

Hemos analizado mediante la Tabla 119 de contingencia las posibles diferencias significativas mediante el estadístico Chi-cuadrado, y solamente se encuentra un resultado significativo ,042 en el motivo P15 (*Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo cuando comparto información (Superación)*):

Tabla 119 de Contingencia P15 * Nivel

Tabla de contingencia

			Nivel		Total
			A	B	
P15	1	Recuento	18	6	24
		% de Nivel	33,3%	15,4%	25,8%
		Residuos corregidos	2,0	-2,0	
	2	Recuento	9	7	16
		% de Nivel	16,7%	17,9%	17,2%
		Residuos corregidos	-,2	,2	
	3	Recuento	2	4	6
		% de Nivel	3,7%	10,3%	6,5%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	4	Recuento	11	6	17
		% de Nivel	20,4%	15,4%	18,3%
		Residuos corregidos	,6	-,6	
	5	Recuento	9	5	14
		% de Nivel	16,7%	12,8%	15,1%
		Residuos corregidos	,5	-,5	
	6	Recuento	1	8	9
		% de Nivel	1,9%	20,5%	9,7%
		Residuos corregidos	-3,0	3,0	
	7	Recuento	4	3	7
		% de Nivel	7,4%	7,7%	7,5%
		Residuos corregidos	-,1	,1	
Total	Recuento	54	39	93	
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,037 ^a	6	,042
Razón de verosimilitudes	13,772	6	,032
N de casos válidos	93		

a. 5 casillas (35,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 2,52.

Con los datos de esta Tabla 119 se comprueba que para el grupo Nivel B es más relevante el motivo de superación personal (marcado en la escala likert 6, con un 20,5%) a la hora de compartir información que para el grupo Nivel A (marcado en la escala likert 1, con un 33,3%).

En la prueba T de Student (Véanse Anexos) para comprobar diferencias significativas entre las medias de ambos grupos Nivel A (variable de agrupación = 1) y Nivel B (variable de agrupación = 2) se encuentra que:

- Nivel B supera a Nivel A en el motivo P7 (*Comparto información porque así me siento con más independencia y libertad* (Independencia)) con una sig. bilateral de ,001 y una diferencia de medias de -1,265
- Nivel B supera a Nivel A en el motivo P14 (*Comparto información porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a* (Bienestar interior)) con una sig. bilateral de ,021 y una diferencia de medias de -,882

Aplicando la prueba de correlaciones bivariadas de Pearson se ha encontrado que P3 tiene una relación moderada con la Edad en el grupo Nivel A con .289* ($p < .05$) y P18 presenta una asociación inversa con la edad en el grupo Nivel B con una significación de: -,333* ($p < .05$).

Para profundizar en las diferencias expresadas entre ambos grupos sobre los sentimientos de necesidad de relación, hemos efectuado una Tabla comparativa con las correlaciones Pearson encontradas entre la variable Tipos de Motivos Personales y la variable de factores de personalidad que ofrece la prueba TIPI. En la Tabla 120 siguiente encontramos los siguientes datos de asociaciones moderadas indicando en cada caso el nivel de significación $p < .05$ (*) y $p < .01$ (**).

Para el grupo Nivel A, el factor de personalidad Responsabilidad es el que aparece más asociado a una diversidad de motivos personales expresados a la hora de compartir información. Se muestra relacionado positivamente con P4 (Experiencia gratificante) .275*; con P5 (Expectativas personales) .350**; con P9 (Modelo educativo) .425*; con P12 (Responsabilidad) .317*; con P14 (Bienestar interior) .322*; con P18 (Maduración) .371**; y con P20 (Meticulosidad) .489**. En cambio, para el grupo Nivel B este factor Responsabilidad está asociado solo e inversamente al motivo personal P16 (Importancia del saber) -.332* (Hay que tener en cuenta que la media del factor de Responsabilidad es más alto para el grupo Nivel B, que para el grupo Nivel A).

El factor de personalidad de Apertura está relacionado, para el grupo Nivel A con el motivo personal P2 (Aprendizaje) .334*; con P12 (Responsabilidad) .269*; y con P17 (Vocación) .297*. Mientras que para el grupo Nivel B este factor está relacionado con los motivos personales de P6 (Familia) .328*; con P10 Profesión) .335*; con P13 (perspectiva de Mercado de trabajo) .359*; y negativamente con P20 (Meticulosidad) -.360*.

El factor de personalidad de Estabilidad emocional está relacionado para el grupo Nivel A con el motivo personal P4 (Experiencia gratificante) .360**; y para el grupo Nivel B con el motivo P7 (Independencia) negativamente -.369*.

Para el grupo Nivel B se muestran algunas asociaciones con unos pocos motivos personales que no aparecen en el grupo Nivel A. Así, observamos que el factor de personalidad de Afabilidad se relaciona negativamente con P7 (Independencia) -.392*; con P19 (Creatividad) -.340*; y con P20 (Meticulosidad) -.470**. Por otra parte, el factor de personalidad de Extraversión aparece asociado para este mismo grupo Nivel B con P7 (Independencia) .398*.

Tabla 120 de Comparación de Correlaciones Pearson Edad - P (Motivación) y 5Factors Nivel A y Nivel B

	Extraversión		Afabilidad		Responsabilidad		Estabilidad		Apertura	
	Nivel A	Nivel B	Nivel A	Nivel B	Nivel A	Nivel B	Nivel A	Nivel B	Nivel A	Nivel B
P1. (Amistad)										
P2. (Aprendizaje)									.334*	
P3. (Diversión)										
P4. (Experiencia gratificante)					.275*		.360**			
P5. (Expectativas personales)					.350**					
P6. (Familia)										.328*
P7. (Independencia)		.398*		-.392*				-.369*		
P8. (Mejora estudios)										
P9. (Modelo educativo)					.425*					
P10. Profesión)										.335*
P11. (Reconocimiento)										
P12. (Responsabilidad)					.317*				.269*	
P13. (perspectiva de Mercado de trabajo)										.359*
P14. (Bienestar interior)					.322*					
P15. (Superación)										
P16. (Importancia del saber)						-.332*				
P17. (Vocación)									.297*	
P18. (Maduración)					.371**					
P19. (Creatividad)				-.340*						
P20. (Meticulosidad)				-.470**	.489**					-.360*

Hemos aplicado el mismo procedimiento para comprobar posibles diferencias entre ambos grupos, mediante correlaciones Pearson entre los diversos motivos personales y las medidas de Análisis de Redes Sociales registradas, como se puede ver en la Tabla 121 siguiente en la que hemos resumido los resultados de las asociaciones indicando en cada caso aquéllas con un nivel de significación $p < .05$ (*) y $p < .01$ (**).

También observamos unos resultados distintos para cada uno de los grupos estudiados en el apartado de medidas del Análisis de Redes Sociales. Así, para el grupo Nivel A el número de nodos que forman parte de la red (*N Red*) de sus integrantes está asociado con el motivos personales P6 (Familia) ,318*; con P7 (Independencia) ,309*; con P10 Profesión) ,346* y con P12 (Responsabilidad) ,282*.

Para este mismo grupo la media de grado de centralización (*Degree Mean*) está asociada con P9 (Modelo educativo) ,365** al igual que el valor máximo de grado en su red (*Max Degree Value*) ,321*. Estas mismas métricas se asocian para el grupo Nivel A con P12 (Responsabilidad) *Degree Mean* ,305* y *Max Degree Value* ,343*; y con P14 (Bienestar interior) *Degree Mean* ,296* y *Max Degree Value* ,292*.

Para el grupo Nivel B se muestran principalmente las métricas de grado de cercanía asociadas al motivo personal P11 (Reconocimiento) la media de grado de cercanía (*Closeness Mean*) ,378*; y el valor máximo de grado de cercanía de su red (*Max Closeness Value*) ,370*.

También se vinculan estas métricas para el grupo Nivel B al motivo de P15 (Superación), *Closeness Mean* ,347*; y *Max Closeness Value* ,338*; y con P16 (Importancia del saber) *Closeness Mean* ,318*; y *Max Closeness Value* ,318*.

Finalmente observamos que la medida del número de Cliques (*N Cliques*) se asocia en el grupo Nivel A con el motivo P12 (Responsabilidad) ,324*. Y para el grupo Nivel B es el número de componentes (*N Components*) el que aparece relacionado negativamente con el motivo P18 (Maduración) -,330*.

Tabla 121 de Comparación de Correlaciones Pearson – Tipos Motivos Personales y Datos ARS
Nivel A y Nivel B (PARTE 1ª)

	Ni vel	<i>N Red</i>	<i>Degree Mean</i>	<i>Max Degree Value</i>	<i>Between Mean</i>	<i>Max Between Value</i>	<i>Closeness Mean</i>	<i>Max Closeness Value</i>	<i>N Cliques</i>	<i>N Components</i>	<i>N Isolates</i>
P1. (Amistad)	A										
	B										
P2. (Aprendizaje)	A										
	B										
P3. (Diversión)	A										
	B										
P4. (Experiencia gratificante)	A										
	B										
P5. (Expectativas personales)	A										
	B										
P6. (Familia)	A	,318*									
	B				,372*						
P7. (Independencia)	A	,309*									
	B										
P8. (Mejora estudios)	A										
	B										
P9. (Modelo educativo)	A		,365**	,321*							
	B										
P10. Profesión)	A	,346*									
	B										

Tabla 121 (continuación) de Comparación de Correlaciones Pearson – Tipos Motivos Personales y Datos ARS
Nivel A y Nivel B

	Ni vel	<i>N Red</i>	<i>Degree Mean</i>	<i>Max Degree Value</i>	<i>Between Mean</i>	<i>Max Between Value</i>	<i>Closeness Mean</i>	<i>Max Closeness Value</i>	<i>N Cliques</i>	<i>N Components</i>	<i>N Isolates</i>
P11. (Reconocimiento)	A										
	B						,378*	,370*			
P12. (Responsabilidad)	A	,282*	,305*	,343*					,324*		
	B										
P13. (perspectiva de Mercado de trabajo)	A										
	B										
P14. (Bienestar interior)	A		,296*	,292*							
	B										
P15. (Superación)	A										
	B						,347*	,338*			
P16. (Importancia del saber)	A										
	B						,318*	,318*			
P17. (Vocación)	A										
	B										
P18. (Maduración)	A										
	B									-,330*	
P19. Creatividad)	A										
	B										
P20. (Meticulosidad)	A										
	B										

12.12. RASGOS Y FACTORES DE PERSONALIDAD

Como se ha expuesto anteriormente, la medida de cada uno de los factores de personalidad que nos ofrece la prueba TIPI de Gosling es el resultado de la media de las puntuaciones obtenidas para cada par de rasgos que conforman su rango. Así pues:

Extraversión = puntuación media entre:
tipi1. Extravertido; entusiasta
tipi6R. Inverso a: Reservado; tranquilo

Afabilidad = puntuación media entre:
tipi2R. Inverso a: Crítico; combativo
tipi7. Comprensivo; afectuoso

Responsabilidad = puntuación media entre:
tipi3. Fiable; auto-disciplinado
tipi8R. Inverso a: Desorganizado; descuidado

Estabilidad emocional = puntuación media entre:
tipi4R. Inverso a: Ansioso; fácilmente alterable
tipi9. Sereno; emocionalmente estable

Apertura = puntuación media entre:
tipi5. Abierto a experiencias nuevas; polifacético
tipi10R. Inverso a: Tradicional; poco imaginativo

En los capítulos anteriores hemos comprobado que los rasgos y factores de la personalidad están relacionados de manera influyente con diversos aspectos de la conducta de compartir información (Heinström, 2003. 2005).

En el grupo Nivel A:

- El rasgo Tipi6R (Inverso a: Reservado; tranquilo) del factor de personalidad Extraversión y el rasgo Tipi7 (Comprensivo; afectuoso) del factor Afabilidad, aparecen como influyentes a la hora de expresar el contenido de ocio elegido para compartir (A_contenido).
- El rasgo Tipi4R (Inverso a: Ansioso; fácilmente alterable) del factor de personalidad Estabilidad Emocional y el Tipi7 (Comprensivo; afectuoso) del factor de personalidad Afabilidad influyen en la elección de la información de contenido educativo (B_contenido).

- El factor de personalidad de Afabilidad y, dentro de él, el rasgo Tipi2R (Inverso a: Crítico; combativo) influye en la valoración del tiempo desempeñado en la búsqueda de información de contenido de ocio (A_tiempo).
- De igual forma, para este mismo grupo, este factor de Afabilidad también influye en la valoración del tiempo desempeñado en la búsqueda de información de contenido educativo (B_tiempo), y específicamente su rasgo Tipi7 (Comprensivo; afectuoso)
- El factor de personalidad Responsabilidad y, dentro de él, el rasgo Tipi8R (Inverso a: Desorganizado; descuidado), junto al rasgo Tipi1 (Extravertido; entusiasta) influyen en la valoración del grado de facilidad de acceso a la información de contenido educativo (B_facil).
- El rasgo Tipi10R (Inverso a: Tradicional; poco imaginativo), correspondiente al factor de personalidad de Apertura, aparece como influyente a la hora de elegir el recurso mediante el cual difundir la información de contenido de ocio (A_difunde).
- El factor de personalidad Extraversión y, dentro de él, el rasgo Tipi1 (Extravertido; entusiasta), junto con el rasgo Tipi10R (Inverso a: Tradicional; poco imaginativo) del factor de Apertura, influyen en la elección de la persona de destino de la información de contenido educativo (B_destino).
- El rasgo Tipi5 (Abierto a experiencias nuevas, polifacético) del factor de personalidad Apertura, influye en la valoración de la expectativa de uso de la información compartida de contenido educativo (B_expecta).
- El factor de personalidad Responsabilidad y su rasgo Tipi3 (Fiable; auto-disciplinado) influyen en el tipo de motivación principal expresada respecto al compartir información de contenido de ocio (A_motiva).

Para el grupo Nivel B:

- El factor de personalidad Estabilidad junto al rasgo Tipi7 (Comprensivo; afectuoso) del factor de Afabilidad son influyentes en la expresión de la elección de información de contenido de ocio (A_contenido).
- El rasgo Tipi5 (Abierto a experiencias nuevas, polifacético) del factor Apertura aparece como influyente en la elección del recurso para compartir información de contenido de ocio (A_recurso).

- El factor Responsabilidad y su rasgo Tipi8R (Inverso a: Desorganizado; descuidado), junto al rasgo Tipi1 (Extravertido; entusiasta) del factor Extraversión, influyen en la valoración del tiempo desempeñado en la búsqueda de información de contenido educativo (B_tiempo).
- El rasgo Tipi1 (Extravertido; entusiasta), del factor Extraversión influye en la elección de la persona de destino de la información de contenido educativo (B_destino).
- El factor de personalidad Afabilidad y, específicamente, su rasgo Tipi2R (Inverso a: Crítico; combativo), influye en la valoración de la expectativa de uso de la información compartida de contenido educativo (B_expecta).
- El factor Afabilidad influye en el tipo de motivación principal expresada respecto al compartir información de contenido de ocio (A_motiva).
- Y el rasgo Tipi4R (Inverso a: Ansioso; fácilmente alterable) del factor Estabilidad emocional, aparece como influyente en el tipo de motivación principal expresada respecto al compartir información de contenido educativo (B_motiva).

Hemos visto también que varios de estos factores están relacionados con el distinto uso o el promedio de uso de medios y sistemas de redes sociales (Cap. 12.9), con los sentimientos ante la necesidad de relación al compartir información (Cap. 12.10) y con los diversos tipos de motivos personales expresados ante el comportamiento colaborativo de compartir información (Cap. 12.11)

Además del diferente efecto que manifiestan en cada uno de los grupos los factores y rasgos de personalidad en los diversos aspectos estudiados del comportamiento informacional colaborativo, vamos a mostrar en las páginas siguientes las principales diferencias de los resultados obtenidos en esta variable de rasgos y factores de personalidad entre el grupo Nivel A y el Nivel B.

Estos son los datos básicos de los estadísticos de esta variable en ambos grupos:

Tabla 122 Descriptivos 5 Factores * Nivel A y Nivel B

Estadísticos descriptivos^a

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Extraversión	54	1,5	6,5	4,287	1,2574	1,581
Afabilidad	54	2,5	6,0	4,454	,8756	,767
Responsabilidad	54	1,0	7,0	4,833	1,2995	1,689
Estabilidad	54	1,0	7,0	4,481	1,3422	1,802
Apertura	54	3,0	7,0	5,556	1,0536	1,110
N válido (según lista)	54					

a. Nivel = A

Estadísticos descriptivos^a

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Extraversión	39	2,0	7,0	4,603	1,3138	1,726
Afabilidad	39	2,5	7,0	4,692	1,0363	1,074
Responsabilidad	39	3,0	7,0	5,397	1,1875	1,410
Estabilidad	39	1,5	6,5	4,205	1,3704	1,878
Apertura	39	1,0	7,0	5,295	1,5716	2,470
N válido (según lista)	39					

a. Nivel = B

Observamos con la Tabla 122 anterior como el grupo Nivel A tiene una puntuación media superior al Nivel B en el factor de personalidad de Apertura (5,556) y de Estabilidad emocional (4,481), mientras que el grupo Nivel B supera al Nivel A en Extraversión (4,603), el factor de Responsabilidad (5,397) y en Afabilidad (4,692).

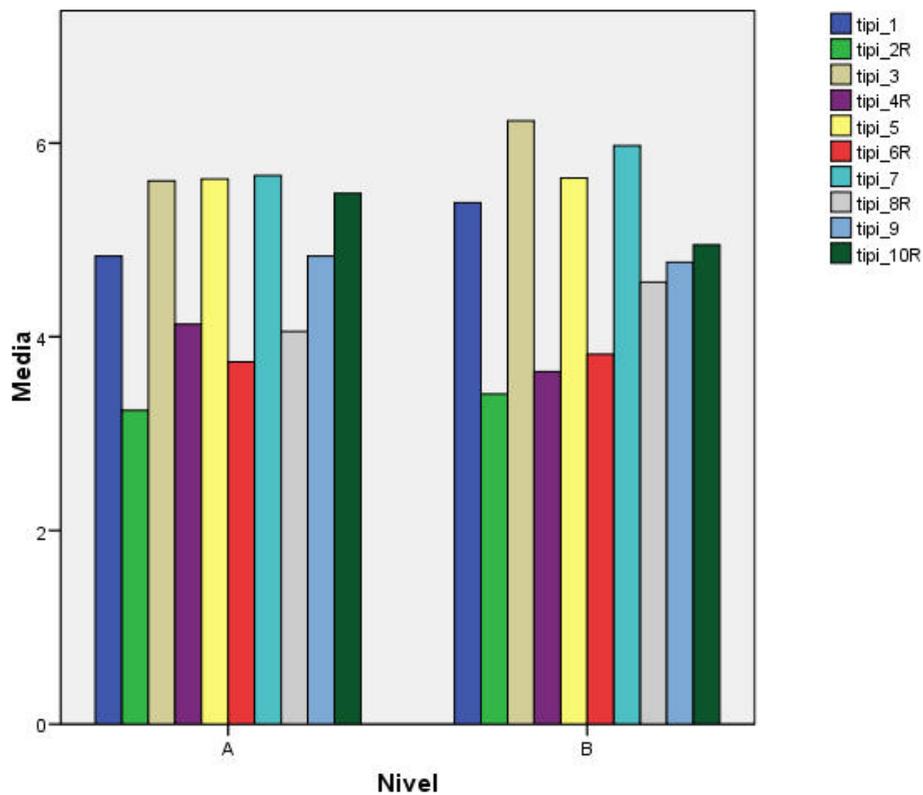
Tabla 123 TIPI 5Factors Nivel A = 1, Nivel B = 2.

Estadísticos de grupo

	Nivel	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
tipi_1	1	54	4,83	1,476	,201
	2	39	5,38	1,350	,216
tipi_2R	1	54	3,24	1,273	,173
	2	39	3,41	1,634	,262
tipi_3	1	54	5,61	1,172	,160
	2	39	6,23	,777	,124
tipi_4R	1	54	4,13	1,833	,249
	2	39	3,64	1,842	,295
tipi_5	1	54	5,63	1,391	,189
	2	39	5,64	1,597	,256
tipi_6R	1	54	3,74	1,650	,225
	2	39	3,82	1,819	,291
tipi_7	1	54	5,67	1,197	,163
	2	39	5,97	1,038	,166
tipi_8R	1	54	4,06	1,806	,246
	2	39	4,56	2,062	,330
tipi_9	1	54	4,83	1,437	,196
	2	39	4,77	1,580	,253
tipi_10R	1	54	5,48	1,397	,190
	2	39	4,95	1,905	,305

Si observamos en la Tabla 123 anterior las puntuaciones medias obtenidas en cada par de rasgos que conforman cada factor, vemos que en el grupo Nivel A supera al grupo Nivel B el rasgo tipi4R (Inverso a: Ansioso; fácilmente alterable), tipi9 (Serenos; emocionalmente estable) y tipi10R (Inverso a: Tradicional; poco imaginativo), mientras que el grupo Nivel B supera al Nivel A en todos los demás rasgos.

El grupo Nivel A obtiene su puntuación media más alta en el rasgo tipi7 (Comprensivo; afectuoso) con 5,67 y la más baja en tipi2R (Inverso a: Crítico; combativo) con 3,24; en el grupo Nivel B la más alta se da en tipi3 (Fiable; auto-disciplinado) con 6,23 y la más baja también en tipi2R (Inverso a: Crítico; combativo) con 3,41.

FIGURA 58 – Rasgos TIPI Nivel A y Nivel B

Se han aplicado las pruebas T Student (ver Anexos) para detectar si existen diferencias de medias significativas, y se observan solamente en dos apartados:

- En el factor de Responsabilidad hay una diferencia de medias de $-.564$ a favor del grupo Nivel B, con una significación bilateral de $.035$
- Y en el rasgo tipi3 (Fiable; auto-disciplinado) perteneciente al factor de Responsabilidad, hay una diferencia de medias $-.620$ a favor del grupo Nivel B, con una significación bilateral de $.005$.

En las pruebas de correlaciones Pearson (ver Anexos) entre las medidas que ofrece la prueba TIPI y las medidas de Análisis de Redes Sociales, se encuentran las siguientes asociaciones con un grado de significación mínimo de $p < .05$ (*) y $p < .01$ (**):

Para el grupo Nivel A el factor de personalidad Extraversión está relacionado positivamente con la media de grado de centralidad (Degree Mean $.284^*$), con el valor máximo de cercanía (Max Closeness Value $.277^*$), y con el número de componentes en su red (N_Components $.375^{**}$), y negativamente con el número de casos aislados (N_Isolates $-.277^*$). En este mismo grupo, el factor de Estabilidad emocional está negativamente relacionado con el número de componentes (N_Components $-.269^*$).

Para el grupo Nivel B, el factor de personalidad de Responsabilidad está relacionado con la media del grado de intermediación (Between Mean ,360*).

Aplicando el estadístico de regresión lineal con el método de pasos sucesivos, encontramos para el grupo Nivel A que el factor de personalidad Extraversión y el rasgo tipi7 (Comprensivo; afectuoso, rasgo del factor de Afabilidad) constituyen variables predictoras de la media de grado de centralidad (*Degree_Mean*) Tabla 124:

Tabla 124 regresión lineal variable Extraversión+tipi7 predictoras de Degree_Mean * Nivel A

ANOVA^{a,d}

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	39,126	1	39,126	4,552	,038 ^a
	Residual	446,958	52	8,595		
	Total	486,084	53			
2	Regresión	75,107	2	37,553	4,660	,014 ^b
	Residual	410,977	51	8,058		
	Total	486,084	53			

a. Variables predictoras: (Constante), Extraversion

b. Variables predictoras: (Constante), Extraversion, tipi_7

c. Variable dependiente: Degree_Mean

d. Nivel = A

Coefficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,328	1,430		,229	,820
	Extraversion	,683	,320	,284	2,134	,038
2	(Constante)	-4,081	2,504		-1,630	,109
	Extraversion	,790	,314	,328	2,515	,015
	tipi_7	,697	,330	,276	2,113	,040

a. Variable dependiente: Degree_Mean

b. Nivel = A

Aplicando el mismo estadístico de regresión lineal con el método de pasos sucesivos (Tabla 125), encontramos para el grupo Nivel B que el rasgo tipi1 (Extravertido; entusiasta, rasgo del factor de Extraversión) y el rasgo tipi9 (Serenamente estable, rasgo del factor de Estabilidad Emocional) constituyen variables predictoras de la media de grado de centralidad (*Degree_Mean*):

Tabla 125 regresión lineal variables tipi1+tipi9 predictoras de Degree_Mean * Nivel B

ANOVA^{a,d}

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	106,282	1	106,282	8,316	,007 ^a
	Residual	472,848	37	12,780		
	Total	579,129	38			
2	Regresión	159,085	2	79,543	6,817	,003 ^b
	Residual	420,044	36	11,668		
	Total	579,129	38			

- a. Variables predictoras: (Constante), tipi_1
 b. Variables predictoras: (Constante), tipi_1, tipi_9
 c. Variable dependiente: Degree_Mean
 d. Nivel = B

Coefficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-2,917	2,383		-1,224	,229
	tipi_1	1,239	,430	,428	2,884	,007
2	(Constante)	-8,142	3,350		-2,431	,020
	tipi_1	1,516	,431	,524	3,520	,001
	tipi_9	,783	,368	,317	2,127	,040

- a. Variable dependiente: Degree_Mean
 b. Nivel = B

Aplicando el estadístico de regresión lineal con el método de pasos sucesivos, encontramos para el grupo Nivel B que el rasgo tipi2R (Inverso a: Crítico; combativo, rasgo del factor de Afabilidad) es variable predictora de la media de grado de cercanía (Closeness_Mean):

Tabla 126 regresión lineal variable tipi2R predictora de Closeness_Mean * Nivel B

ANOVA^{b,c}

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	4173,889	1	4173,889	5,860	,021 ^a
	Residual	26356,086	37	712,327		
	Total	30529,975	38			

a. Variables predictoras: (Constante), tipi_2R

b. Variable dependiente: Closeness_Mean

c. Nivel = B

Coeficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	59,298	9,997		5,932	,000
	tipi_2R	-6,415	2,650	-,370	-2,421	,021

a. Variable dependiente: Closeness_Mean

b. Nivel = B

También aplicando el estadístico de regresión lineal con el método de pasos sucesivos, encontramos para el grupo Nivel B que el factor de personalidad de Responsabilidad es variable predictora de la media de grado de intermediación (Between_Mean):

Tabla 127 regresión lineal Responsabilidad predictora de Between_Mean * Nivel B

ANOVA^{b,c}

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,608	1	1,608	5,520	,024 ^a
	Residual	10,781	37	,291		
	Total	12,390	38			

a. Variables predictoras: (Constante), Responsabilidad

b. Variable dependiente: Between_Mean

c. Nivel = B

Coeficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-,493	,407		-1,210	,234
	Responsabilidad	,173	,074	,360	2,349	,024

a. Variable dependiente: Between_Mean

b. Nivel = B

Con esta misma prueba, en el grupo Nivel A, el factor de personalidad Extraversión es variable predictora del número de subconjuntos de la red (N_Components):

Tabla 128 regresión lineal Extraversión predictora de N_Components * Nivel A

ANOVA^{a,c}

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,523	1	1,523	8,521	,005 ^a
	Residual	9,292	52	,179		
	Total	10,815	53			

a. Variables predictoras: (Constante), Extraversión

b. Variable dependiente: N_Components

c. Nivel = A

Coefficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	,274	,206		1,329	,190
	Extraversión	,135	,046	,375	2,919	,005

a. Variable dependiente: N_Components

b. Nivel = A

Y para el grupo Nivel B el rasgo tipi3 (Fiable; auto-disciplinado, del factor de Responsabilidad) es variable predictora del número de subconjuntos de la red (N_Components):

Tabla 129 regresión lineal variable tipi3 predictora de N_Components * Nivel B

ANOVA^{a,c}

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1,057	1	1,057	15,448	,000 ^a
	Residual	2,532	37	,068		
	Total	3,590	38			

a. Variables predictoras: (Constante), tipi_3

b. Variable dependiente: N_Components

c. Nivel = B

Coefficientes^{a,b}

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-,441	,343		-1,285	,207
	tipi_3	,215	,055	,543	3,930	,000

a. Variable dependiente: N_Components

b. Nivel = B

En las pruebas de correlaciones Pearson (ver Anexos) entre las medidas que ofrece la prueba TIPI y los Tipos de Apoyo Social registrados en cada grupo, se encuentran en la Tabla 130 a continuación las siguientes asociaciones con un grado de significación mínimo de $p < .05$ (*) y $p < .01$ (**):

Para el grupo Nivel A el factor de personalidad Extraversión está relacionado negativamente (-,308*) con otros tipos de apoyo diversos no estructurados en la clasificación establecida (Apoyo_Otros_Count). Además, de forma específica, el rasgo tip6R (Inverso a: Reservado; tranquilo) de esta factor Extraversión presenta una correlación de -,295*.

Este mismo factor de Extraversión está positivamente asociado para el Nivel A con el tipo de apoyo Global (Apoyo_Global_Count) ,288* y con el tipo de apoyo completo Informativo y Tangible (Informa_Tangible_Count) ,269*.

Para el Nivel B el factor Extraversión está relacionado con el tipo de apoyo social Global (Apoyo_Global_Count) ,349* y con el tipo de apoyo Emocional y Tangible (Emocion_Tangible_Count) ,380*. Aunque en este mismo tipo de apoyo social, presenta a su vez una relación inversa con el rasgo tip6R (Inverso a: Reservado; tranquilo) con una puntuación de -,318*.

Tabla 130 Comparativa de Correlaciones Pearson – Tipo de Apoyo Recibido y Rasgos TIPI - 5Factors. Grupo Nivel A – Grupo Nivel B.

Factores de Personalidad =>		Extraversión		Afabilidad		Responsabilidad		Estabilidad		Apertura	
<i>Correlaciones significativas para cada factor =></i>	Nivel A	Apoyo_Otros -,308*		Emocional -,386* Informativo ,315*				Est_Compañía -,317* Apoyo_Otros ,297*		Emocional ,271*	
	Nivel B	Apoyo_Global ,349*									
		<i>tipi1</i>	<i>tipi6R</i>	<i>tipi2R</i>	<i>tipi7</i>	<i>tipi3</i>	<i>tipi8R</i>	<i>tipi4R</i>	<i>tipi9</i>	<i>tipi5</i>	<i>tipi10R</i>
Apoyo_Global_Count	Nivel A	,288*									
	Nivel B	,328*									
Emocion_Informa_Count	Nivel A										
	Nivel B										
Emocion_Tangible_Count	Nivel A										
	Nivel B	,380*	-,318*								-,341*
Informa_Tangible_Count	Nivel A	,269*									
	Nivel B										
Emocional_Count	Nivel A										
	Nivel B										
Tangible_Count	Nivel A										
	Nivel B										
Informativo_Count	Nivel A										
	Nivel B										
Mat_Consejo_Count	Nivel A										
	Nivel B										
Est_Compañía_Count	Nivel A										
	Nivel B										
Apoyo_Otros_Count	Nivel A										
	Nivel B										

LEYENDA:

Extraversión =

tipi1. Extravertido; entusiasta

tipi6R. Inverso a: Reservado; tranquilo

Afabilidad =

tipi2R. Inverso a: Crítico; combativo

tipi7. Comprensivo; afectuoso

Responsabilidad =

tipi3. Fiable; auto-disciplinado

tipi8R. Inverso a: Desorganizado; descuidado

Estabilidad =

tipi4R. Inverso a: Ansioso; fácilmente alterable

tipi9. Sereno; emocionalmente estable

Apertura =

tipi5. Abierto a experiencias nuevas; polifacético

tipi10R. Inverso a: Tradicional; poco imaginativo

El factor de personalidad Afabilidad, en el grupo Nivel A, está inversamente relacionado con el tipo de apoyo emocional (Emocional_Count) $-.386^*$ y comprobamos que el rasgo tipi2R (Inverso a: Crítico; combativo) es el que interviene principalmente, con una relación negativa con el apoyo emocional (Emocional_Count) $-.430^{**}$ y también negativa con el tipo de apoyo emocional y tangible (Emocion_Tangible_Count) $-.299^*$. En cambio este factor de Afabilidad está positivamente asociado con el apoyo informativo (Informativo_Count) $.315^*$ y más específicamente este rasgo tipi2R con una puntuación de $.348^*$.

El factor de Estabilidad está asociado negativamente con el apoyo de estudio y/o compañía (Est_Compañía_Count) $-.317^*$ y positivamente con otros apoyos diversos no clasificados (Apoyo_Otros_Count) $.297^*$. En este caso, el rasgo tipi4R (Inverso a: Ansioso; fácilmente alterable) se relaciona positivamente con otros tipos de apoyos diversos y el rasgo tipi9 (Serenos; emocionalmente estable) se relaciona negativamente con el apoyo de estudio y/o compañía.

Finalmente, el factor de personalidad Apertura se relaciona positivamente para el grupo Nivel A con el tipo de apoyo emocional (Emocional_Count) $.271^*$.

Y aparece, en el grupo Nivel B, con tipi10R (Inverso a: Tradicional; poco imaginativo) una asociación negativa con el apoyo emocional y tangible (Emocion_Tangible_Count) $-.341^*$.

12.13. TIPOS DE APOYO SOCIAL PERCIBIDOS

12.13.1 Los miembros que conforman la red de apoyo social

En la distribución de las clases de miembros de la red de apoyo social entre ambos grupos se observa una media mayor de hombres en el grupo Nivel A (el cual está compuesto por una mayor cantidad de chicos) y en los dos grupos una presencia destacada de amigos (como era de esperar) frente a otros tipos de miembros.

Tabla 131. Descriptivos miembros Red Apoyo Social * Nivel A y Nivel B

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Male_Count	54	0	16	5,65	3,343
Female_Count	54	1	11	4,37	2,251
Padres_Count	54	0	2	1,54	,719
Hermano_Count	54	0	4	,69	,886
Familiar_Count	54	0	6	1,78	1,839
Amigoa_Count	54	0	14	4,94	2,864
Pareja_Count	54	0	1	,19	,392
Compa_Clase_Count	54	0	4	,44	,904
Profesora_Count	54	0	2	,07	,328
Conocido_Count	54	0	4	,37	,784
N válido (según lista)	54				

a. Nivel = A

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Male_Count	39	1	12	4,38	2,926
Female_Count	39	1	10	4,74	2,221
Padres_Count	39	0	2	1,31	,832
Hermano_Count	39	0	2	,74	,751
Familiar_Count	39	0	7	1,13	1,592
Amigoa_Count	39	1	20	4,74	3,552
Pareja_Count	39	0	1	,31	,468
Compa_Clase_Count	39	0	3	,51	,854
Profesora_Count	39	0	2	,23	,536
Conocido_Count	39	0	2	,15	,432
N válido (según lista)	39				

a. Nivel = B

MIEMBROS DE LA RED DE APOYO SOCIAL:

Male_Count	Número de hombres
Female_Count	Número de mujeres
Padres_Count	Número de padres (0.1 ó 2)
Hermano_Count	Número de hermanos
Familiar_Count	Número de familiares (tíos, primos, etc.)
Amigo/a_Count	Número de amigos
Pareja_Count	Pareja (0 ó 1)
Compa_Clase_Count	Número de compañeros de clase
Profesor/a_Count	Número de profesores
Conocido_Count	Número de conocidos

Podemos observar algunas diferencias mínimas entre la composición de miembros de la red social personal de cada grupo. No obstante, las pruebas T de Student aplicadas no señalan ningún resultado significativo en las diferencias de medias entre ambos grupos.

En la Tabla 132 siguiente donde se muestran las sumas acumuladas para cada clase de miembros (exceptuando el sexo) ordenados según las medias descendentes en cada grupo, podemos comprobar la enorme diferencia de cantidades de casos que, obviamente, existen entre los miembros de las redes personales de los jóvenes estudiados.

Tabla 132 Miembros de la Red Personal (excepto Sexo) Nivel A y Nivel B

Estadísticos descriptivos ^a						
	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típ.
Amigoa_Count	54	0	14	267	4,94	2,864
Familiar_Count	54	0	6	96	1,78	1,839
Padres_Count	54	0	2	83	1,54	,719
Hermano_Count	54	0	4	37	,69	,886
Compa_Clase_Count	54	0	4	24	,44	,904
Conocido_Count	54	0	4	20	,37	,784
Pareja_Count	54	0	1	10	,19	,392
Profesora_Count	54	0	2	4	,07	,328
N válido (según lista)	54					

a. Nivel = A

Estadísticos descriptivos ^a						
	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típ.
Amigoa_Count	39	1	20	185	4,74	3,552
Padres_Count	39	0	2	51	1,31	,832
Familiar_Count	39	0	7	44	1,13	1,592
Hermano_Count	39	0	2	29	,74	,751
Compa_Clase_Count	39	0	3	20	,51	,854
Pareja_Count	39	0	1	12	,31	,468
Profesora_Count	39	0	2	9	,23	,536
Conocido_Count	39	0	2	6	,15	,432
N válido (según lista)	39					

a. Nivel = B

En la comparación de resultados obtenidos en las correlaciones Pearson entre los tipos de miembros de la red de apoyo social y los factores de personalidad medidos con la prueba TIPI, de cada grupo por separado, (resultados moderados con nivel de significación $p < .05$ (*) y $p < .01$ (**)) podemos contemplar en la Tabla 133 siguiente que la mayor cantidad de hombres está asociada con el factor Extroversión para el grupo Nivel B (,400*), y para este mismo grupo el factor Responsabilidad está asociado

positivamente con la presencia de pareja en su red de apoyo ($,366^*$) y el factor Apertura se relaciona con la presencia de profesor/a ($,323^*$). El dato más relevante para el grupo Nivel B es la relación inversa entre el factor Estabilidad y la presencia de conocidos en su red ($-,500^{**}$).

Para el grupo Nivel A el factor Responsabilidad está también ligado a la presencia de pareja en la red personal ($,284^*$) y se relaciona negativamente este factor con la presencia de conocidos en la red personal ($-,281^*$). El factor de Estabilidad emocional se relaciona, para este mismo grupo, negativamente con la presencia de compañeros de clase en la red personal ($-,296^*$), además, el factor Apertura se relaciona positivamente con la presencia de amigos ($,323^*$) y negativamente con la presencia de hermanos ($-,284^*$) y de familiares ($-,281^*$) entre los miembros de la red personal.

Tabla 133 de Comparación de Correlaciones Pearson – Miembros Red de Apoyo Social y 5Factors NIVEL A y B

	Extraversión	Afabilidad	Responsabilidad	Estabilidad	Apertura
Male_Count	Nivel B $,400^*$				
Female_Count					
Padres_Count					
Hermano_Count					Nivel A $-,284^*$
Familiar_Count					Nivel A $-,281^*$
Amigo/a_Count					Nivel A $,323^*$
Pareja_Count			Nivel A $,284^*$ Nivel B $,366^*$		
Compa_Clase_Count				Nivel A $-,296^*$	
Profesor/a_Count					Nivel B $,323^*$
Conocido_Count			Nivel A $-,281^*$	Nivel B $-,500^{**}$	

MIEMBROS DE LA RED DE APOYO SOCIAL

Male_Count	Número de varones
Female_Count	Número de mujeres
Padres_Count	Número de padres (0.1 ó 2)
Hermano_Count	Número de hermanos
Familiar_Count	Número de familiares (tíos, primos, etc.)
Amigo/a_Count	Número de amigos
Pareja_Count	Pareja (0 ó 1)
Compa_Clase_Count	Número de compañeros de clase
Profesor/a_Count	Número de profesores
Conocido_Count	Número de conocidos

12.13.2 Tipos de Apoyo Social de la red personal

Dadas las desviaciones típicas de la siguiente Tabla 134, las mayores dispersiones se pueden encontrar en las variables Emocion_Informa_Count, en Est_Compañía_Count y en Emocional_Count.

Tabla 134 Estadísticos Tipos Apoyo Social. Nivel A = 1, Nivel B = 2.

	Nivel	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Apoyo_Global_Count	1	54	1,00	1,332	,181
	2	39	1,21	1,361	,218
Emocion_Informa_Count	1	54	1,48	2,204	,300
	2	39	1,67	3,132	,501
Emocion_Tangible_Count	1	54	,37	,734	,100
	2	39	,33	,621	,099
Informa_Tangible_Count	1	54	,30	,603	,082
	2	39	,49	,914	,146
Emocional_Count	1	54	1,31	1,658	,226
	2	39	1,38	2,208	,354
Tangible_Count	1	54	1,02	1,296	,176
	2	39	,51	,885	,142
Informativo_Count	1	54	,80	1,265	,172
	2	39	,56	,882	,141
Mat_Consejo_Count	1	54	,85	1,365	,186
	2	39	,82	1,048	,168
Est_Compañía_Count	1	54	1,24	2,231	,304
	2	39	,59	1,069	,171
Apoyo_Otros_Count	1	54	1,65	1,855	,252
	2	39	1,56	1,483	,237

Ordenando los descriptivos por las medias obtenidas en cada grupo, vemos claramente que en el grupo Nivel A predomina, por este orden, el tipo de apoyo “Otros” o diverso (Apoyo_Otros_Count), no clasificado, el apoyo conjunto emocional e informativo (Emocion_Informa_Count), el apoyo emocional (Emocional_Count) y el apoyo de estudio y/o compañía (Est_Compañía_Count).

Tabla 135 Estadísticos Tipos Apoyo Social ordenados. Nivel A

Estadísticos descriptivos^a

	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típ.
Apoyo_Otros_Count	54	0	10	89	1,65	1,855
Emocion_Informa_Count	54	0	13	80	1,48	2,204
Emocional_Count	54	0	7	71	1,31	1,658
Est_Compañía_Count	54	0	13	67	1,24	2,231
Tangible_Count	54	0	5	55	1,02	1,296
Apoyo_Global_Count	54	0	6	54	1,00	1,332
Mat_Consejo_Count	54	0	6	46	,85	1,365
Informativo_Count	54	0	5	43	,80	1,265
Emocion_Tangible_Count	54	0	3	20	,37	,734
Informa_Tangible_Count	54	0	2	16	,30	,603
N válido (según lista)	54					

a. Nivel = A

En el grupo Nivel B se cambia levemente el orden del apoyo predominante, pasa a primer lugar el apoyo conjunto emocional e informativo (Emocion_Informa_Count), después el tipo de apoyo “Otros” o diverso (Apoyo_Otros_Count), en tercer lugar el apoyo emocional (Emocional_Count) y en cuarta posición aparece el tipo de apoyo global o completo (Apoyo_Global_Count).

Tabla 136 Estadísticos Tipos Apoyo Social ordenados. Nivel B

Estadísticos descriptivos^a

	N	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típ.
Emocion_Informa_Count	39	0	18	65	1,67	3,132
Apoyo_Otros_Count	39	0	6	61	1,56	1,483
Emocional_Count	39	0	10	54	1,38	2,208
Apoyo_Global_Count	39	0	5	47	1,21	1,361
Mat_Consejo_Count	39	0	4	32	,82	1,048
Est_Compañía_Count	39	0	4	23	,59	1,069
Informativo_Count	39	0	4	22	,56	,882
Tangible_Count	39	0	4	20	,51	,885
Informa_Tangible_Count	39	0	4	19	,49	,914
Emocion_Tangible_Count	39	0	2	13	,33	,621
N válido (según lista)	39					

a. Nivel = B

Estas diferencias de sumas de casos y de medias que se observan en el seno de cada grupo para cada tipo de apoyo social, tiene un reflejo dispar en las influencias y/o correlaciones que se dan entre estas variables y el resto de aspectos estudiados sobre el comportamiento informativo colaborativo.

Como se ha mostrado en capítulos anteriores, para el grupo Nivel A los tipos de miembros de su red personal que aparecen como influyentes (pruebas de ANOVA) en los aspectos observados en la conducta de compartir información son los siguientes:

- En la clase de información expresada respecto al contenido educativo elegido (B_contenido) aparecen como influyente la presencia del profesor/a en la red personal (Profesora_Count .046, y Profesora_Percentage .039).
- A la hora de elegir el recurso para buscar la información de contenido de ocio (A_recurso) aparece como influyente la presencia de pareja en la red personal (Pareja_Percentage .007).
- En la elección del medio para difundir la información de contenido de ocio (A_difunde) aparece como influyente la presencia de algún conocido (Conocido_Percentage .019).
- En la elección del tipo de destinatario a quien se comparte la información de contenido de ocio (A_destino) influye la cantidad de hombres en la red personal (Male_Count .027).
- En la expresión de las expectativas de uso de la información de contenido educativo (B_expecta) influye el porcentaje de compañeros de clase (Compa_Clase_Percentage .048)
- Y, en el tipo de motivación principal expresada al compartir información de contenido de ocio (A_motiva), aparecen como influyentes la presencia de mujeres (Female_Count .023) y familiares (Familiar_Count .010)

De otro lado, para el grupo Nivel B los tipos de miembros de su red personal que aparecen como influyentes (pruebas de ANOVA) en los aspectos observados en la conducta de compartir información son los siguientes:

- Respecto a la información expresada respecto al contenido de ocio elegido (A_contenido) aparecen como influyente la presencia de mujeres en la red personal (Female_Count .043).
- En la información de contenido educativo elegida para compartir (B_contenido) aparecen como influyente la presencia de compañeros de clase (Compa_Clase_Count .012 y, Compa_Clase_Percent .007).

- En la valoración del tiempo de acceso a la información de contenido de ocio elegida (A_tiempo) aparece como influyente disponer de un mayor porcentaje de hermanos (Hermano_Percentage .028)
- A la hora de valorar la facilidad de uso del recurso para acceder a la información de contenido educativo (B_facil) aparece como influyente la presencia de profesor/a en la red personal (Profesora_Count .029 y Profesora_Percentage .039)
- En la elección del medio para difundir la información de contenido de ocio (A_difunde) influye la presencia de hermanos (Hermano_Count .032 y Hermano_Percentage .042) y de padres (Padres_Percentage .022).
- En la elección de la persona destinataria de la información de contenido de ocio (A_destino) aparece como influyente la disponibilidad de pareja (Pareja_Count .009 y Pareja_Percentage .023).
- Respecto a la manifestación de expectativas de uso por parte del destinatario de la información de contenido educativo (B_expecta), aparece como influyente la presencia de un mayor porcentaje de amigos (Amigo_Percentage .015) y familiares (Familiar_Percentage .033).
- En el tipo de motivación principal expresada al compartir información de contenido educativo (B_motiva), aparece como influyente un mayor porcentaje de compañeros de clase (Compa_Clase_Percentage .034).

En el capítulo 12.12 hemos visto las correlaciones existentes entre el conjunto de datos de las variables de personalidad y los tipos de apoyo social percibido. Recordaremos ahora que, respecto a los cinco grandes factores de personalidad, las diferencias en las correlaciones que presentan cada grupo son sustanciales:

Tabla 137 Correlaciones Tipos de Apoyo social * 5Factors. Nivel A y Nivel B

	Extraversión	Afabilidad	Responsabilidad	Estabilidad	Apertura
Nivel A	Apoyo_Otros -,308*	Emocional -,386* Informativo ,315*		Est_Compañía -,317* Apoyo_Otros ,297*	Emocional ,271*
Nivel B	Apoyo_Global ,349*				

El tipo de apoyo Otros, que es el predominante en el grupo Nivel A, se relaciona positivamente con el factor de personalidad de Estabilidad y negativamente con el de Extroversión. Y el tipo de apoyo Emocional se relaciona positivamente con el factor de personalidad de Apertura y negativamente en el factor de Afabilidad. Este factor de Afabilidad está asociado positivamente con el tipo de apoyo Informativo y, el factor Estabilidad emocional lo está inversamente con el tipo de apoyo social de Estudio y/o Compañía. Mientras que para el grupo Nivel B, solamente aparece una relación entre el factor de personalidad de Extraversión y el tipo de Apoyo Global o completo.

Con el fin de analizar con más detalle las posibles diferencias entre el grupo Nivel A y el Nivel B en lo que respecta a los tipos de apoyo social percibido, hemos elaborado una Tabla síntesis comparativa de las correlaciones Pearson más significativas ($p < .05$ (+) y $p < .01$ (**)) obtenidas en la asociación de estas variables con las métricas que ofrece el Análisis de Redes Sociales obtenido mediante EgoNet. Obviamente, existe un efecto sinérgico entre unos datos y otros, pues el número y la configuración de las tipologías de apoyo social están estrechamente ligados a los cálculos de las medidas de centralidad de redes egocéntricas producidas en la aplicación EgoNet.

Tabla 138 de Comparación de Correlaciones Pearson – Tipos de Apoyo Social y Datos ARS
Grupo Nivel A / Nivel B

	Nivel	<i>N Red</i>	<i>Degree Mean</i>	<i>Max Degree Value</i>	<i>Between Mean</i>	<i>Max Between Value</i>	<i>Closeness Mean</i>	<i>Max Closeness Value</i>	<i>N Cliques</i>	<i>N Components</i>	<i>N Isolates</i>
Apoyo_Global_Count	A		,496**	,431**			,459**	,464**			-,347*
	B		,360*				,336*				
Emocion_Informa_Count	A	,269*	,764**	,651**			,315**	,310*			-,324*
	B	,571**	,696**	,648**							
Emocion_Tangible_Count	A								,277*	,282*	
	B										
Informa_Tangible_Count	A		,500**	,480**							
	B										
Emocional_Count	A						-,277*				
	B	,415**	,381*	,417**							
Tangible_Count	A	,270*			,376**	,271*			,414**	,295*	
	B										
Informativo_Count	A		,272*	,306*							
	B				,322*	,399*			,402*		
Mat_Consejo_Count	A	,368**	-,330*				-,405**	-,427**			,578**
	B		-,342*				-,516**	-,539**			,718**
Est_Compañía_Count	A	,524**					-,388**	-,417**			,732**
	B						-,396*	-,421**			,501**
Apoyo_Otros_Count	A	,282*					-,406**	-,421*			,474**
	B						-,450**	-,442**			,517**

En el tipo de apoyo Global o completo vemos que para ambos grupos se asocian positivamente la media de grado de centralidad (Degree Mean) y la media del grado de cercanía (Closeness Mean), aunque para el grupo Nivel A destaca también la relación positiva de este tipo de apoyo con el valor máximo de grado (Max Degree Value) y el valor máximo de cercanía (Max Closeness Value) en su red, y la relación inversa con el número de nodos aislados (N_isolates).

En el tipo de apoyo conjunto Emocional e Informativo ambos grupos también poseen una relación positiva el número de miembros de su red (N_Red), con la media de grado de centralidad (Degree Mean) además de con el valor máximo de grado (Max Degree Value); pero en el grupo Nivel A se relacionan también la media del grado de cercanía (Closeness Mean) y el valor máximo de cercanía (Max Closeness Value) en su red, junto a la relación negativa con el número de nodos aislados (N_Isolates).

El tipo de apoyo conjunto Emocional y Tangible solo aparece en el grupo Nivel A relacionado positivamente con subconjuntos cohesionados en su red (N_Cliques) y con subconjuntos desconectados (N_components).

El tipo de apoyo conjunto Informativo y Tangible solamente presenta para el grupo Nivel A una asociación positiva con la media de grado de centralidad (Degree Mean) y con el valor máximo de grado (Max Degree Value).

El tipo de apoyo Emocional tiene para el grupo Nivel B una relación positiva con el número de nodos (N_Red) y con la media de grado de centralidad (Degree Mean) y con el valor máximo de grado (Max Degree Value). Mientras que para el grupo Nivel A se asocia negativamente con la media del grado de cercanía (Closeness Mean).

El tipo de apoyo Tangible, solamente aparece en el grupo Nivel A relacionado con el número de miembros de la red (N_Red) la media de grado de intermediación (Between Mean) y el valor máximo de grado de intermediación de su red (Max Between Value) además de con subconjuntos cohesionados en su red (N_Cliques) y con subconjuntos desconectados (N_components).

El tipo de apoyo Informativo está asociado positivamente con la media de grado de centralidad (Degree Mean) y con el valor máximo de grado (Max Degree Value) para el grupo Nivel A. Y para el Nivel B, la media de grado de intermediación (Between Mean) y el valor máximo de grado de intermediación de su red (Max Between Value).

El tipo de apoyo Material y/o de Consejo muestra para ambos grupos una asociación similar negativamente con la media de grado de centralidad (Degree Mean) y también la media del grado de cercanía (Closeness Mean) y el valor máximo de cercanía (Max Closeness Value). Para ambos, igualmente aparece relacionado positivamente con el número de casos aislados de la red (N_isolates). Y exactamente el mismo

escenario de asociaciones con las mismas variables se ofrece para ambos grupos en los tipos de apoyo de Estudio y/o Compañía y en Otros tipos diversos de apoyo.

Solo una diferencia presenta en estos tres últimos tipos de apoyo el grupo Nivel A respecto al Nivel B, y es la asociación positiva con el número de nodos de la red (N_Red).

12.14. TIPOS DE ESTRUCTURA DE RED SOCIAL PERSONAL RELACIONADOS CON COMPARTIR INFORMACIÓN

En los capítulos anteriores hemos comprobado que ciertas medidas del Análisis de Redes Sociales de los grupos estudiados están relacionadas de manera influyente (según las pruebas ANOVA) con diversos aspectos de la conducta de compartir información.

Así nos encontramos con que en el grupo Nivel A:

- El número de subgrupos cohesionados en la red de los sujetos (N_Cliques) aparece como influyente a la hora de expresar el contenido de ocio elegido para compartir (A_contenido); y, también, en la elección de la información de contenido educativo (B_contenido).
- Además esta misma medida influye en la elección del recurso mediante el cual difundir la información de contenido de ocio (A_difunde).
- El número de subgrupos o subconjuntos desconectados en su red (N_Componets) también es influyente en el mismo comportamiento de elegir el recurso para difundir la información de contenido de ocio (A_difunde).
- El valor del nodo con el grado máximo de Intermediación (Max_Between_Value) aparece como influyente en la elección del recurso para compartir información de contenido de ocio (A_recurso).
- El valor del nodo con el grado máximo de Cercanía en su red (Max_Close_Value) influyen en la valoración del tiempo desempeñado en la búsqueda de información de contenido de ocio (A_tiempo)
- El número de nodos aislados de su red (N_Isolates) influye en la elección de la persona de destino de la información de contenido educativo (B_destino)
- Las medidas que expresan un alto grado de Intermediación como son la media de Intermediación de su red (Between_Mean) y el valor del nodo con el grado máximo de Intermediación (Max_Between_Value) aparecen ambas como influyentes en la valoración de la expectativa de uso de la información compartida de contenido de ocio (A_expecta).

Para el grupo Nivel B hemos visto en capítulos anteriores que:

- La media de Grado de centralidad de su red (Degree_Mean) influye en la expresión de la elección de información de contenido de ocio (A_contenido).
- El valor del nodo con el grado máximo de Intermediación (Max_Between_Value) aparece como influyente en influyen en la elección de la información de contenido educativo (B_contenido).
- Las medidas que expresan un alto grado de Cercanía como son la media de Cercanía de su red (Closeness_Mean) y el valor del nodo con el grado máximo de Cercanía en su red (Max_Close_Value) en la elección del recurso para compartir información de contenido de ocio (A_recurso).
- El número de Subgrupos desconectados en su red (N_Components) influye en la valoración de la expectativa de uso de la información compartida de contenido de ocio (A_expecta).

Hemos visto también que varias de estas medidas del Análisis de Redes sociales de cada grupo están relacionados con el distinto uso de medios y sistemas de redes sociales (Cap. 12.9), con los sentimientos ante la necesidad de relación al compartir información (Cap. 12.10) y con los diversos tipos de motivos personales expresados ante el comportamiento colaborativo de compartir información (Cap. 12.11), con los factores y rasgos de personalidad implicados (Cap. 12.12), así como, con los tipos de apoyo social percibidos (Cap. 12.13).

Aparte de las relaciones, los efectos o influencias que tienen las medidas del Análisis de Redes Sociales en cada uno de los grupos respecto a los diversos aspectos estudiados del comportamiento informacional colaborativo, y respecto al resto de variables, entre las principales diferencias que se observan en estas medidas ARS entre el grupo Nivel A y el Nivel B, mediante la prueba T de Student solo encontramos una diferencia significativa en el número de nodos aislados en la red (N_Isolates), con una significación bilateral: .033 y una diferencia de medias: +1,302 a favor del grupo Nivel A.

Al objeto de comprobar en qué medida pueden influir las variables de la estructura de la red social personal a la hora de elegir a la persona destinataria de la información a compartir, y su vinculación o no al efecto del nivel académico de cada uno de los grupos, hemos efectuado un análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos con los siguientes resultados:

Tabla 139. Regresión múltiple VD B_destino * ARS + Nivel

Variables introducidas/eliminadas

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	N_Isolates	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
2	Degree_Mean	.	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a. Variable dependiente: B_destino

ANOVA^c

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	11,888	1	11,888	6,318	,014 ^a
	Residual	171,230	91	1,882		
	Total	183,118	92			
2	Regresión	20,859	2	10,430	5,785	,004 ^b
	Residual	162,259	90	1,803		
	Total	183,118	92			

a. Variables predictoras: (Constante), N_Isolates

b. Variables predictoras: (Constante), N_Isolates, Degree_Mean

c. Variable dependiente: B_destino

Variables excluidas^c

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
1	Nivel	,055 ^a	,525	,601	,055	,957
	Degree_Mean	,256 ^a	2,231	,028	,229	,750
	Closeness_Mean	,257 ^a	1,884	,063	,195	,538
	Between_Mean	,060 ^a	,581	,563	,061	,955
	N_Cliques	,119 ^a	1,130	,261	,118	,923
	N_Components	-,039 ^a	-,358	,721	-,038	,871
2	Nivel	,063 ^b	,619	,538	,065	,956
	Closeness_Mean	,165 ^b	1,130	,261	,119	,458
	Between_Mean	,064 ^b	,629	,531	,067	,955
	N_Cliques	,079 ^b	,752	,454	,079	,891
	N_Components	-,092 ^b	-,847	,399	-,089	,834

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), N_Isolates

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), N_Isolates, Degree_Mean

c. Variable dependiente: B_destino

Según estos resultados, las variables de número de casos aislados (N_isolates), una puntuación F: 6.318 y sig. ,014 y esta misma variable conjuntamente con la media de grado de centralidad (Degree_Mean) F: 5.785 y sig. ,004 son variables determinantes en la variabilidad de la elección de destinatario para compartir información de contenido educativo.

De igual forma hemos aplicado la prueba de regresión múltiple mediante pasos sucesivos con todos los medios sociales más frecuentemente utilizados por los jóvenes encuestados, combinando las medidas ARS con el factor de Nivel, donde comprobamos que la disponibilidad de subgrupos desconectados en la red personal es variable predictora del uso de WhatsApp, y no el nivel académico del grupo:

Tabla 140. Regresión múltiple VD Whatsapp * ARS + Nivel

ANOVA^b

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	5,525	1	5,525	18,135	,000 ^a
	Residual	27,722	91	,305		
	Total	33,247	92			

a. Variables predictoras: (Constante), N_Components

b. Variable dependiente: Whatsap

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	3,289	,139		23,698	,000
	N_Components	,618	,145	,408	4,259	,000

a. Variable dependiente: Whatsap

Variables excluidas^b

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
1	Nivel	-,034 ^a	-,352	,725	-,037	,997
	Degree_Mean	,034 ^a	,330	,742	,035	,880
	Closeness_Mean	-,009 ^a	-,093	,926	-,010	,959
	Between_Mean	,027 ^a	,271	,787	,029	,939
	N_Cliques	,002 ^a	,020	,984	,002	,713
	N_Isolates	-,030 ^a	-,290	,773	-,031	,871

a. Variables predictoras en el modelo: (Constante), N_Components

b. Variable dependiente: Whatsap

En nuestra labor exploratoria con los datos de las medidas ARS ofrecidas por EgoNet, hemos llevado a cabo un procedimiento de clasificación del conjunto de participantes en esta investigación (N=93), aplicando la técnica de conglomerados de K medias que ofrece el software SPSS, mediante la cual se ha llegado a establecer la siguiente clasificación:

Tabla 141. Conglomerados de Grupos ARS. Muestra global

Centros de los conglomerados finales			
	Conglomerado		
	1	2	3
Max_Deg_Value	3,896	6,375	7,615
Degree_Mean	1,849	4,438	7,044
Max_Close_Value	17,851	43,017	98,462
Closeness_Mean	15,059	36,127	91,388
Max_Between_Value	1,883	2,655	1,453
Between_Mean	,256	,540	,414
N_Cliques	1	2	2
N_Components	1	1	1
N_Isolates	5	1	0
N_Red	10	9	9

Número de casos en cada conglomerado		
Conglomerado	1	2
	48,000	32,000
	13,000	
Válidos	93,000	
Perdidos	,000	

Los criterios que utilizamos para definir las diferencias entre las puntuaciones de los centros de conglomerados finales se adoptan exclusivamente a los efectos de estimar las potenciales diferencias que existen entre los mismos sujetos. El conglomerado 1 (Grupo ARS1) correspondería a los sujetos que en la estructura de su red social egocéntrica poseen, en relación al conjunto, un grado de centralidad más bajo (Max Degree Value: 3,896 y Degree Mean: 1,849), un grado de cercanía más bajo (Max Closeness Value: 17,851 y Closeness Mean: 15,059) y un grado de intermediación medio-bajo (la puntuación más baja en la media de grado de intermediación Between Mean: ,256, aunque presenta un valor máximo de grado de intermediación (Max Between Value) intermedio: 1,883), con un subgrupo cohesionado en su red (N_Cliques: 1) y un mayor número de nodos aislados (N_Isolates: 5). Podríamos calificar a este Grupo ARS1 como el de estructura más dispersa y variada y menos cohesionado de los tres (en comparación).

El conglomerado 2 (Grupo ARS2) posee, en relación al conjunto, un grado de centralidad intermedio (Max Degree Value: 6,375 y Degree Mean: 4,438), un grado de cercanía también intermedio (Max Closeness Value: 43,017 y Closeness Mean: 36,127) y el grado de intermediación más alto (Between Mean: ,540 y Max Between Value: 2,655), con una sensible menor cantidad de nodos aislados (N_Isolates: 1) y algunos subgrupos cohesionados más (N_Cliques: 2). Podríamos calificar a este Grupo ARS2 como el de mayor grado de intermediación.

El conglomerado 3 (Grupo ARS3) tiene, en relación al conjunto, el grado de centralidad más alto (Max Degree Value: 7,615 y Degree Mean: 7,044), el grado de cercanía también más alto (Max Closeness Value: 98,462 y Closeness Mean: 91,388) y un grado de intermediación intermedio (Between Mean: ,414 y el Max Between Value más bajo con: 1,453), con ninguna cantidad de nodos aislados (N_Isolates: 0) y algunos subgrupos cohesionados más (N_Cliques: 2). Podríamos calificar a este Grupo ARS3 como el más cohesionado de los tres.

La distribución de estos grupos por edades (N=93) es la siguiente:

Tabla 142 de contingencia Edad * Grupo ARS

			Grupo ARS			Total
			1	2	3	
Edad	15	Recuento	7	1	2	10
		% de Grupo ARS	14,6%	3,1%	15,4%	10,8%
	16	Recuento	25	26	5	56
		% de Grupo ARS	52,1%	81,3%	38,5%	60,2%
	17	Recuento	13	4	5	22
		% de Grupo ARS	27,1%	12,5%	38,5%	23,7%
	18	Recuento	3	1	1	5
		% de Grupo ARS	6,3%	3,1%	7,7%	5,4%
Total		Recuento	48	32	13	93
		% de Grupo ARS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La distribución de estos grupos por sexo (N=93) es la siguiente:

Tabla 143 de contingencia Sexo * Grupo ARS

Tabla de contingencia Sexo * Grupo ARS

			Grupo ARS			Total
			1	2	3	
Sexo	0	Recuento	19	15	4	38
		% de Grupo ARS	39,6%	46,9%	30,8%	40,9%
	1	Recuento	29	17	9	55
		% de Grupo ARS	60,4%	53,1%	69,2%	59,1%
Total		Recuento	48	32	13	93
		% de Grupo ARS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Hemos aplicado una Tabla de contingencia (Tabla 144) entre los Grupos ARS de la muestra global y los tipos de destinatarios de la información de contenido educativo (B_contenido) y hemos detectado una diferencia significativa entre estos grupos. En cambio, aplicando los mismos criterios en cada uno de los grupos Nivel A y Nivel B no hemos encontrado diferencias significativas. En esta tabla 144 comprobamos que los jóvenes encuadrados en el Grupo ARS3, el más cohesionado, es

el que ha elegido en mayor porcentaje como destinatario de la información de contenido educativo a un compañero de estudios. El Grupo ARS2 de mayor grado de intermediación es el que en menor medida, en comparación con los otros grupos, ha elegido como destinatario de esta clase de información al compañero de estudios; destacando de manera extraña un porcentaje notable de familiares como destinatarios (es posible que en esos casos haya coincidido que dichos familiares pudieran ser también estudiantes). Y los encuadrados en el Grupo ARS1, de estructura de red más dispersa, son quienes eligen en mayor porcentaje a un amigo como destinatario de la información de contenido educativo.

Tabla 144 de contingencia B_destino * Grupo ARS

Tabla de contingencia B_destino * Grupo ARS

			Grupo ARS			Total
			1	2	3	
B_destino	D_Familiar	Recuento	0	6	1	7
		% de B_destino	,0%	85,7%	14,3%	100,0%
		% de Grupo ARS	,0%	18,8%	7,7%	7,5%
		Residuos corregidos	-2,8	3,0	,0	
D_Amigo_Max	D_Amigo_Max	Recuento	5	6	0	11
		% de B_destino	45,5%	54,5%	,0%	100,0%
		% de Grupo ARS	10,4%	18,8%	,0%	11,8%
		Residuos corregidos	-,4	1,5	-1,4	
D_Amigo	D_Amigo	Recuento	15	8	3	26
		% de B_destino	57,7%	30,8%	11,5%	100,0%
		% de Grupo ARS	31,3%	25,0%	23,1%	28,0%
		Residuos corregidos	,7	-,5	-,4	
D_Novio_a	D_Novio_a	Recuento	0	1	0	1
		% de B_destino	,0%	100,0%	,0%	100,0%
		% de Grupo ARS	,0%	3,1%	,0%	1,1%
		Residuos corregidos	-1,0	1,4	-,4	
D_Compa	D_Compa	Recuento	26	11	9	46
		% de B_destino	56,5%	23,9%	19,6%	100,0%
		% de Grupo ARS	54,2%	34,4%	69,2%	49,5%
		Residuos corregidos	,9	-2,1	1,5	
D_Conocido	D_Conocido	Recuento	2	0	0	2
		% de B_destino	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de Grupo ARS	4,2%	,0%	,0%	2,2%
		Residuos corregidos	1,4	-1,0	-,6	
Total	Total	Recuento	48	32	13	93
		% de B_destino	51,6%	34,4%	14,0%	100,0%
		% de Grupo ARS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,776 ^a	10	,043
Razón de verosimilitudes	23,206	10	,010
Asociación lineal por lineal	,880	1	,348
N de casos válidos	93		

- a. 12 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,14.

Finalmente, hemos aplicado la correlación de Pearson entre las variables de factores de personalidad y las medidas del Análisis de Redes Sociales para comparar las posibles diferencias observadas en cada uno de los grupos respecto a su potencial grado de asociación, con estos resultados, en la Tabla 145, donde aparecen en negrita las correlaciones significativas por cada factor de personalidad, y entre paréntesis cuando aparecen correlaciones significativas de alguno de los rasgos que conforman los factores:

Tabla 145 de Comparación de Correlaciones Pearson ARS y 5Factors
Grupos NIVEL A – NIVEL B

<i>Medidas ARS</i>	Extraversión		Afabilidad		Responsabilidad		Estabilidad		Apertura	
	Nivel A	Nivel B	Nivel A	Nivel B	Nivel A	Nivel B	Nivel A	Nivel B	Nivel A	Nivel B
N_Red		(tipi1 ,434**)				(tipi3 ,371*)				(tipi5 383*)
Degree_Mean	,284*	(tipi1 ,428**)								
Max Degree Value		(tipi1 ,431**)				(tipi3 ,359*)				
Between_Mean						,360* (tipi8R 349*)				
Max Between Value										
Closeness_Mean				(tipi2R -,370*)						
Max Closeness Value	,277*			(tipi2R -,355*)						
N_Cliques										
N_Components	,375** (tipi1 ,330* tipi6R ,277*)	(tipi1 ,415**)				(tipi3 ,543**)	-,269*			
N_Isolates	-,277*									

Como datos más destacables señalamos que el factor de Extraversión se relaciona moderadamente para el grupo Nivel A con la media del grado de centralidad (*Degree_Mean*) el valor máximo de cercanía (*Max_Closeness_Value*) y de manera más significativa con el número de subgrupos en la red personal (*N_components*) y número

de casos aislados (*N_isolates*). Mientras en el caso del grupo Nivel B no es el factor completo sino uno de sus rasgos (tipi1) el que se relaciona significativamente con el número de miembros de la red personal, la media del grado de centralidad (*Degree_Mean*) y al valor Máximo de Grado en su red (*Max_Degree_Value*) y el número de subgrupos (*N_components*).

El factor de Afabilidad solo muestra una asociación negativa en uno de sus rasgos (tipi2R) en las medidas de grado cercanía para el grupo Nivel B. Por otra parte, el factor de Responsabilidad aparece relacionado con la media del grado de intermediación (*Between_Mean*) para el grupo Nivel B; y un rasgo de sus componentes (tipi3) aparece también asociado positivamente con el número de miembros de la red, valor Máximo de Grado en su red (*Max_Degree_Value*) y el número de subgrupos (*N_components*).

El factor Estabilidad emocional solamente aparece relacionado negativamente con el número de subgrupos (*N_components*), para el grupo Nivel A. Y uno de los rasgos del factor Apertura (tipi5) solo se presenta asociado positivamente con el número de miembros de la red personal para el grupo Nivel B.

13).- ANÁLISIS DE ALGUNAS DE LAS ESTRUCTURAS DE REDES PERSONALES MÁS SIGNIFICATIVAS.

Vamos a analizar muy brevemente tres redes personales de entre las presentadas por los individuos de la muestra. Las tres redes de apoyo varían en tamaño, composición, estructura y multiplicidad de los tipos de apoyo que recibe.

Caso 17Q: Alumna del grupo Nivel A

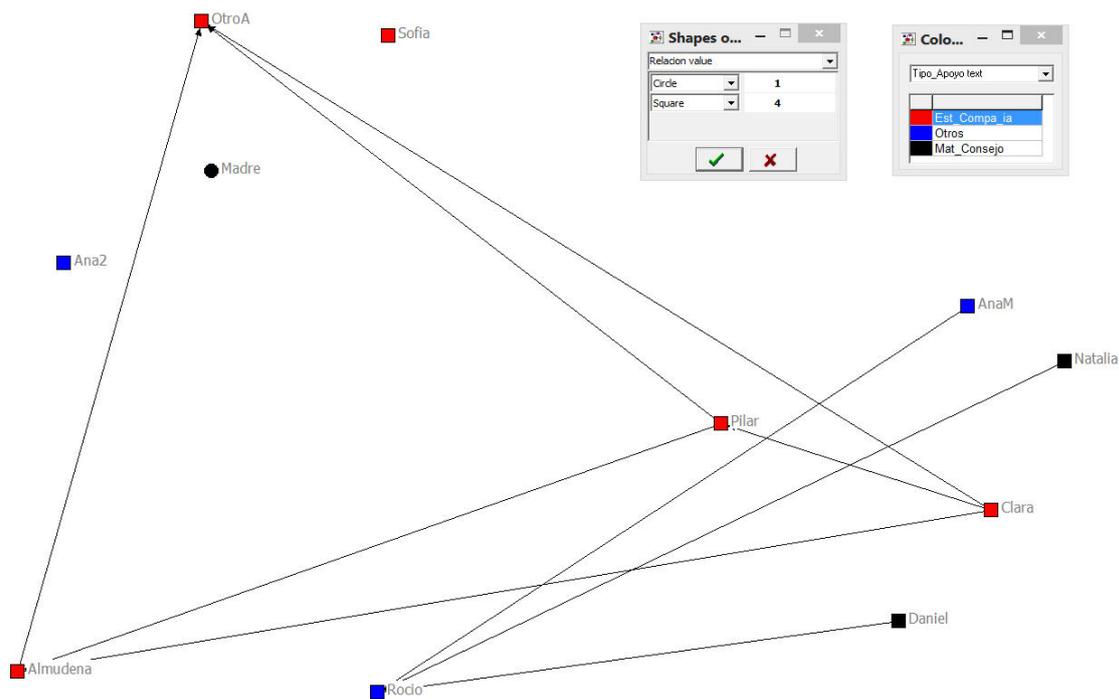


Figura 59. Red personal de la alumna 17Q

La red de apoyo social de 17Q está compuesta por 11 nodos que le ofrecen tres clases o tipos de apoyo diferentes, por un lado hay un subgrupo compuesto por tres amigas y un vecino que le ofrecen un apoyo de combinado de tipo compañía y ayuda en estudios y que están interconectados entre sí aunque la figura central de este subgrupo es su amiga Pilar, en otro subgrupo desconectado del principal se encuentran dos personas que le ofrecen apoyo combinado de tipo material y consejo y otras dos con otra clase distinta de apoyo y que coinciden en la similitud de apoyos a través de su amiga Rocío. Por otra parte encontramos aisladas a su madre que le ofrece apoyo combinado material y consejo, una amiga que le ofrece apoyo combinado de tipo compañía y ayuda en estudios y otra que le ofrece otra clase de apoyos. Es una red poco cohesionada (en lo referente a la similitud en los apoyos que recibe un individuo), lo que se traduce en que las personas con quienes interaccionan le ofrecen ayudas muy específicas, diferentes de las que les ofrecen otros miembros de su red personal.

En sus respuestas al Caso B (contenido informativo de tipo educativo) se refiere a dicho contenido con una descripción especializada, ha utilizado un buscador para acceder a la información, valora el tiempo empleado en el acceso como “muy rápido”, y el uso del recurso lo califica “muy fácil”, difunde esta información a un “compañero/a” de clase, manifiesta “no sé” en la expectativa de uso de la información compartida, difunde la información a través de WhatsApp.

Caso 16E: Alumna del grupo Nivel B.

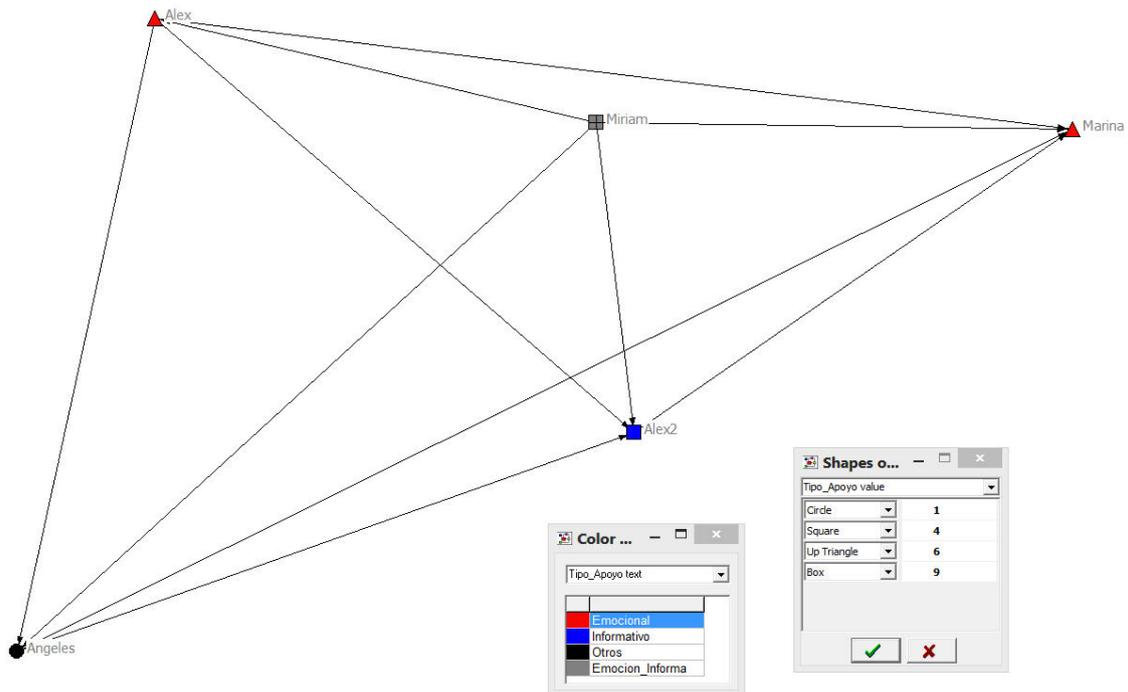


Figura 60. Red personal de la alumna 16E

La red de apoyo social de 16E es muy reducida con solo 5 nodos, cuatro amigos y un familiar. Dos de ellos le ofrecen apoyo emocional, entre los que se encuentra su novio. La persona familiar le ofrece una combinación de apoyo emocional e informativo completo, otro de los amigos le ofrece apoyo informativo, y otra amiga le da otra clase de apoyos. Siendo una red pequeña, hay similitud en la cantidad de apoyos que ofrece cada uno de los nodos, de ahí que todos estén entrelazados.

En sus respuestas al Caso B (contenido informativo de tipo educativo) se refiere a dicho contenido con una descripción especializada, ha utilizado un buscador para acceder a la información, valora el tiempo empleado en el acceso como “rápido”, y el uso del recurso lo califica “muy fácil”, difunde esta información a un “familiar”, manifiesta “poco” en la expectativa de uso de la información compartida, difunde la información a través de Whatsapp.

Caso 02A. Alumno del grupo Nivel A.

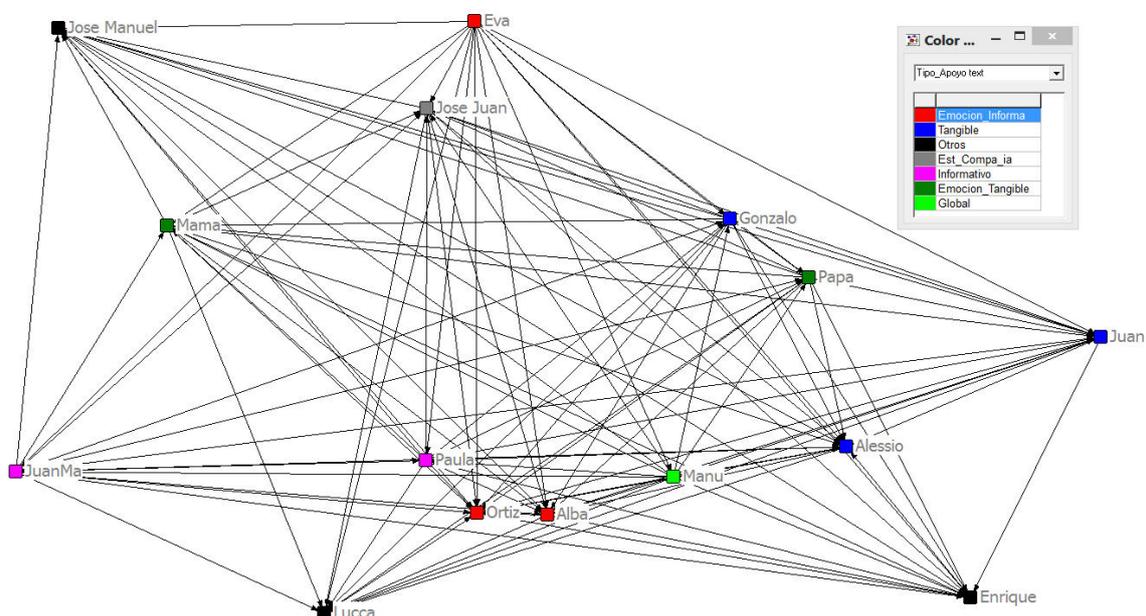


Figura 61. Red personal del alumno 02A

La red de apoyo social de 02A está compuesta por 11 nodos que le ofrecen una cantidad dispar de tipos de apoyo, pero que están muy entrelazados entre sí al coincidir en tres o más tipos de apoyo similar. Su red está compuesta por 103 lazos y es muy cohesionada, llama la atención la multiplicidad de tipos de apoyo social que le ofrecen sus miembros: sus padres le ofrecen apoyo combinado emocional y tangible, tres amigos le ofrecen apoyo combinado emocional e informativo, otros tres le ofrecen apoyo tangible, uno le ofrece apoyo de estudio y/o compañía, dos amigos le ofrecen apoyo informativo y otros dos le ofrecen otra clase de apoyos. De entre todos destaca su amigo Manus que le ofrece apoyo global completo.

En sus respuestas al Caso B (contenido informativo de tipo educativo) se refiere a dicho contenido con una descripción especializada, ha utilizado un buscador para acceder a la información, valora el tiempo empleado en el acceso como “rápido”, y el uso del recurso lo califica “muy fácil”, difunde esta información a un “compañero/a” de clase, manifiesta “poco” en la expectativa de uso de la información compartida, difunde la información a través de Twitter.

Analizamos a continuación comparativamente de forma muy breve los tres casos:

Composición. La red personal de 02A es la más amplia la más diversa en cuanto a tipos de individuos que la componen, la red de 17Q es algo menos diversa en cuanto a la tipología de sus miembros y la de 16E es no solamente la más reducida, también es la menos variada en su composición.

Estructura. La red personal de 02A es la más cohesionada con el grado de centralidad mayor y también la que presenta el grado de intermediación mayor de las tres. La de 16E es la que presenta el mayor grado de cercanía, pero esto lo que puede traducirse también en que es la más cerrada de las tres y la que menos opciones permite para recibir tipos de apoyos diversificados y de otras fuentes distintas a la de la propia red personal. La red de 17Q es la que ofrece menos cohesión pero puede permitir el acceso a tipos de apoyos diversificados y acceder a otros contactos periféricos (lazos débiles).

Multiplicidad. La red de 02A es la que ofrece una mayor y amplia multiplicidad de tipos de apoyos disponibles, esto redundaría en el contexto de bienestar de este alumno, entre otros aspectos. Aparentemente la red personal de 16E ofrece alguna variedad de tipo de apoyo social más que la red de 17Q, pero quizá el cierre de su red suponga otra clase de limitaciones.

De las conductas de compartir información, observadas en cada uno de estos sujetos, llama poderosamente la atención que la alumna 16E haya compartido la información de contenido educativo a un familiar, en vez de a un compañero de clase o, a lo sumo, a un amigo. Es posible que tal familiar sea otro estudiante y que le pudiera ser de interés esta información. Es posible que esta alumna no haya prestado suficiente atención en el momento de la prueba. Pero no deja de ser una respuesta singular y distinta a la de mayoría de jóvenes que han participado en esta prueba. Otro dato diferencial es el hecho que 02A haya utilizado Twitter como medio para difundir la información de contenido educativo.

14).- DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

Desde el punto de vista exploratorio, con los resultados obtenidos, el abanico de análisis y de interpretaciones posibles, es muy amplio y diverso. Lo que nos da una idea de la utilidad potencial de la prueba articulada en esta investigación para futuros estudios. Pero lamentablemente, un nivel profundo de análisis de las variables intervinientes para determinar el sentido de su influencia en cada una de las variables que utilizamos para conocer las características del comportamiento de compartir información, no hemos podido utilizarlo en el análisis comparativo entre grupos que comprende esta investigación. El hecho es que no se han podido extraer datos con pruebas robustas post-hoc (Bonferroni y T de Tuckey) dado que en la mayoría de ocasiones el número de casos no permitía su aplicación como es debido al extraerlos por cada grupo, por lo que nos vemos obligados a focalizar nuestro análisis en las variables como factores intervinientes y los datos observados anteriormente en el análisis de las correlaciones bivariadas.

Un hecho notable es la diferencia que se observa entre la influencia de factores en la variabilidad del Caso A de la prueba práctica (información de ocio o festiva), frente a lo observado en el Caso B (información de temática educativa), lo que nos induce a pensar que en el abordaje de ambos tipos de contenidos y su difusión posterior los sujetos se activan mediante diferentes mecanismos de conducta.

Una de las cuestiones principales en nuestra investigación residía en observar las diferencias existentes entre estos dos grupos de jóvenes en lo que respecta al papel de las variables de la estructura de sus redes personales. De entre las observaciones mostradas en los resultados anteriores nos llama la atención el hecho de que para el grupo Nivel A influya la disponibilidad de subgrupos cohesionados (N_cliques) a la hora de expresar el contenido de la información compartida y, en cambio, para el grupo Nivel B sea la media de grado la variable influyente y el valor máximo de intermediación en su red, cuando sus respectivas puntuaciones medias en estas medidas son muy similares entre ambos grupos (salvo quizás en la variable: Max_Between_Value). Lo que nos lleva a pensar que probablemente los jóvenes del grupo de nivel académico mayor otorgan más importancia en la articulación de su red personal a la función utilitaria de dichos subgrupos cohesionados.

De igual forma, encontramos una diferencia llamativa en el hecho de que para el grupo de Nivel A sean las medidas relacionadas con la intermediación en su red personal las que influyan su valoración de las expectativas de uso de la información compartida; mientras que para el grupo Nivel B es el número de subgrupos desconectados de su red personal la variable interviniente de cara a esta expectativa de uso. Probablemente el factor nivel académico vuelve a intervenir en el sentido de que los jóvenes del grupo Nivel A dispongan de mayores habilidades para articular de

manera más operativa su red personal de apoyo social, y en el caso de los jóvenes del grupo Nivel B configuren (o dispongan) sus redes personales de apoyo de una manera más fragmentada.

Al observar los datos de las correlaciones que presenta cada grupo entre los factores de personalidad y las medidas de Análisis de Redes sociales, aparte de algunas leves diferencias en el papel que juega el factor de Extraversión para ambos grupos, la mayor disparidad se observa en el efecto de los factores de Responsabilidad y de Afabilidad por parte del grupo de Nivel B, que no tienen reflejo en el otro grupo. Probablemente en este grupo Nivel B la mayor predominancia de los rasgos de personalidad de Afabilidad sea lo que les permite contar con una red social personal con un mayor grado de cercanía. Y la predominancia del factor de Responsabilidad constituya el elemento que determine el control o aumento del tamaño de su red personal, un mayor grado de centralidad y la articulación de los subgrupos de su red personal.

Hemos comprobado, así mismo, que aplicando una medida de conglomerados al conjunto de la muestra para describir tres tipos de estructura de red social personal existente entre todos los sujetos, se demuestra que aquéllos que su red personal es más cohesionada son quienes eligen de una manera más adecuada el tipo de destinatario correspondiente a cada tipo de información en función de su contenido.

En lo referente a las hipótesis planteadas estos son nuestros análisis:

• **RQ1:** ¿Existen diferencias en las conductas de compartir información de contenido de ocio y de contenido educativo entre jóvenes procedentes de niveles educativos diferentes, a través de dispositivos móviles?

H1: Los sujetos del grupo de nivel académico más alto elegirán un contenido informativo descrito como original y/o especializado en mayor medida, elegirán recursos como sitios o portales web para localizar una información, y utilizarán medios como Twitter y el Email más que el grupo de nivel más bajo, que utilizará principalmente herramientas de mensajería. También mostrarán una mejor autopercepción de competencias informacionales (tiempo y facilidad de uso) a la hora de compartir información.

Conforme a los resultados obtenidos comprobamos que la primera afirmación de esta hipótesis se cumple solamente para el caso de contenido informativo de ocio (Caso A) donde, además, se demuestra el efecto influyente de pertenencia al grupo de mayor nivel académico, y sin ningún efecto por parte de la variable sexo. En cambio no aparecen diferencias significativas entre ambos grupos para la descripción del contenido informativo educativo (Caso B).

No se han observado diferencias significativas entre ambos grupos en lo que se refiere a la elección de recursos para acceder a la información de contenido de ocio y de contenido educativo, ni en lo referente a los recursos utilizados para difundir información de contenido de ocio. En cambio, sí hay una diferencia significativa en lo referente a los recursos utilizados para difundir información de contenido de ocio, donde el grupo de Nivel A utiliza en mayor medida el Email y el grupo de Nivel B utiliza principalmente la mensajería de Whatsapp. Por lo tanto, podemos aceptar esta hipótesis, en lo que respecta al medio para difundir el contenido informativo educativo.

Por otra parte, hemos encontrado una diferencia significativa a favor del grupo Nivel A en la autopercepción en el tiempo de acceso al contenido informativo de ocio al igual que en el contenido informativo educativo, por lo que podemos afirmar que el nivel académico interviene afectando a la autopercepción del tiempo desempeñado en el acceso a la información de contenido de ocio para ser compartida. De igual forma, también hemos encontrado diferencias significativas a favor del grupo de Nivel A en lo que respecta a la autopercepción de la facilidad de uso del recurso utilizado para acceder a la información de contenido de ocio y la información de contenido educativo. Por lo tanto, aceptamos en esta hipótesis respecto a lo formulado en relación a la autopercepción de competencias informacionales.

- **RQ2:** ¿Existen diferencias en el efecto que tienen las estructuras de redes sociales personales a la hora de compartir información de contenido educativo y de contenido de ocio entre jóvenes?

H2: La estructura de la red social personal expresará cambios a la hora de predecir la conducta de la información a compartir, preferentemente aquellas en las que predominen mayor cantidad de amigos, e influye de manera desigual a la hora de elegir un destinatario y al valorar las expectativas de uso de la información compartida.

Conforme a los resultados obtenidos en el análisis de regresión aplicado, hemos encontrado que al combinar las variables de las medidas de ARS con la variable Nivel, aparecen como variables predictoras en la elección de un destinatario, la disponibilidad de casos aislados y poseer una mayor media de grado de centralidad en la red personal, dejando excluida, en este caso, la variable nivel académico. Esto puede expresar que, a la hora de elegir un destinatario para un cometido o que requiera una tarea concreta (como lo es el contenido educativo) influya la cantidad de contactos más individualizados que responden también a una mayor especialización en el tipo de apoyo social recibido (por ejemplo, una ayuda en el estudio o un apoyo de compañía. En

relación a la variable de destinatario de la información de contenido de ocio, no se obtienen resultados con diferencias significativas.

En el análisis de regresión aplicado con respecto a la variable de WhatsApp como medio social utilizado por los jóvenes, combinando las medidas de ARS con el factor de Nivel, hemos comprobado que la disponibilidad de subgrupos desconectados en la red personal (un indicador de redes menos cohesionadas) es una variable predictora del uso de WhatsApp, y no el nivel académico del grupo. Por lo tanto, aceptaríamos la parte de esta hipótesis en relación al uso del medio de mensajería WhatsApp entre los jóvenes encuestados. Hacemos notar también lo observado respecto al grupo de Nivel B que presenta una correlación positiva significativa entre el uso de Whatsapp y la disponibilidad de subgrupos desconectados en su red personal, esa misma correlación positiva la tiene con el uso de Twitter y con la frecuencia media de uso de redes sociales. Probablemente la disponibilidad de redes personales más dispersas constituya un caldo de cultivo para el mayor uso de medios de mensajería entre los jóvenes.

En el grupo Nivel A, las medidas que expresan un alto grado de intermediación como son la media de grado de intermediación de su red y el valor del nodo con el grado máximo de intermediación aparecen ambas como influyentes en la valoración de la expectativa de uso de la información compartida de contenido de ocio. En el grupo Nivel B, el número de subgrupos desconectados en su red influye en la valoración de la expectativa de uso de la información compartida de contenido de ocio. Podríamos considerar que los jóvenes de nivel académico más alto y con mayores niveles de intermediación en su red social personal disponen de más seguridad en sí mismos y más habilidades para estimar la expectativa de uso de la información que comparten. Paralelamente, podríamos contemplar la posibilidad de que los alumnos de menor nivel académico se apoyan en la disponibilidad de subgrupos diferenciados en su estructura de red para adecuar sus opciones de expectativas a la hora de compartir información. Debemos, pues, ser cautos con la confirmación de esta parte de la hipótesis, pero no la podemos descartar.

Esperábamos encontrar alguna relación significativa entre la disponibilidad de una mayor cantidad de amigos en la red social personal y la valoración de expectativas de uso de la información de contenido de ocio, pero no hay resultados significativos al respecto. No obstante, en el grupo Nivel B aparecen como influyentes la disponibilidad de un mayor porcentaje de amigos y un mayor porcentaje de familiares con respecto a la valoración de las expectativas de uso de la información de contenido educativo, y en el grupo de Nivel A aparece como relevante disponer de compañeros de clase, en este último caso, percibimos una mayor sintonía entre el rol de estos miembros en la red

personal de los sujetos y la específica expectativa de uso del contenido educativo. Debemos considerar que el marco de esta investigación se circunscribe a la red de apoyo social más próxima los encuestados. Ello implica que el número máximo registrado de miembros de la red social de cada sujeto es reducido, en comparación con el número potencialmente real de contactos que cada uno pueda tener en su vida cotidiana. Este aspecto limita sin duda el impacto de la distribución de la variable de número de amigos en la red, aunque también lo habitual es que, aparte de los miembros de la familia respectiva, la mayoría de miembros de su red personal esté constituida por amigos/as

Otro hecho que nos ha llamado la atención, en comparación con la información recopilada de estudios anteriores, es no encontrar un impacto mayor de la presencia de mujeres en la red personal como variable interviniente en los aspectos relacionales de la conducta de compartir información. Para el grupo Nivel A aparece como influyente respecto a la variable de destinatario de la información de contenido de ocio la disponibilidad de hombres en su red personal, mientras que para el grupo Nivel B lo que aparece como influyente es la mayor disponibilidad de pareja en su red personal. Una explicación para tal diferencia puede residir en el hecho de que el grupo Nivel A está compuesto mayoritariamente por chicos y la mayoría de ellos tienen entre los miembros de su edad a una mayor cantidad de hombres en comparación con el grupo Nivel B.

Un dato destacable es el hecho de que para el grupo Nivel A, las medidas de centralidad de grado y la disponibilidad de subgrupos cohesionados en la estructura de su red social personal están asociados positivamente con la motivación personal de responsabilidad (P12) a la hora de compartir información. Estas medidas de grado de centralidad también se asocian para este grupo con el motivo personal de bienestar interior (P14) y de modelo educativo (P9). Mientras que para el grupo de Nivel B son las medidas de cercanía las que están correlacionadas con el motivo personal de reconocimiento (P11) de superación (P15) y de importancia del saber (P16). Esto es un síntoma evidente de cómo intervienen de manera diversa dos aspectos de la cohesión de una red personal en la manifestación de motivaciones dispares al considerar la conducta de compartir información.

Por todo lo expuesto, aceptamos en líneas generales esta hipótesis 2.

- **RQ3:** ¿Existen diferencias en el efecto que tienen los tipos de apoyo social percibido a la hora de compartir información de contenido educativo y de contenido de ocio entre jóvenes?

H3: Los tipos de apoyo social variarán en su influencia a la hora de elegir los destinatarios y de valorar las expectativas de uso de la información compartida, donde los apoyos múltiples o globales serán los más influyentes.

Esta hipótesis no se ha podido comprobar con la expectativa de uso de la información de contenido de ocio. En cambio con la de contenido educativo sí influyen determinados tipos de apoyo social con diferencias entre ambos grupos. Para el grupo Nivel B sí se muestra la disponibilidad de un apoyo social global o múltiple como factor influyente de cara a la valoración de la expectativa de uso. Pero para el grupo Nivel A, el tipo de apoyo que emerge como influyente es la combinación de apoyo informacional y apoyo tangible. Esta diferencia quizá podría explicarse por que para los jóvenes de mayor nivel académico esta clase de apoyo social ofrece una mayor fuente de habilidad social para compartir esta clase de información más orientada a una tarea (contenido educativo). Nos llama la atención que los tipos de apoyo social vinculados a la emoción no hayan aparecido como influyentes en ninguna de las variables de interacción que intervienen en la conducta de compartir información. En el caso del grupo Nivel B aparece también la combinación sinérgica de apoyo global o múltiple a la hora de elegir el destinatario de la información de contenido de ocio y al destinatario de información de contenido educativo.

A este respecto, debemos contemplar la posibilidad de que los diversos tipos de apoyo social variarán para cada grupo de nivel académico en función de los factores de personalidad de sus miembros. En principio, si la distribución de las características psicológicas de los miembros de ambos grupos fuera similar, no deberían encontrarse diferencias sustanciales. Somos conscientes de que los sujetos de esta muestra responden a un esquema experimental donde buscamos conocer los elementos diferenciales que manifiestan en torno a la conducta de compartir información, y no se trata de una muestra representativa de jóvenes. Sabemos que hay muchas variables que se nos escapan a la hora de poder afirmar con rotundidad la existencia de diferencias significativas en la interacción de estos factores. Pero no podemos descartar la potencialidad sinérgica entre el nivel académico de unos sujetos y su manejo, control o uso de su red de apoyo social conforme a determinadas habilidades adquiridas o determinados rasgos de personalidad. Dicho esto, en las correlaciones registradas, para el grupo de Nivel B el tipo de apoyo social global aparece vinculado positivamente al factor de personalidad de Extraversión, en cambio, para el grupo de Nivel A, el factor Extraversión aparece asociado negativamente a otros tipos de apoyo, el factor de Afabilidad aparece asociado positivamente con el tipo de apoyo informativo, y negativamente con el tipo de apoyo emocional. Por otra parte, el factor Estabilidad Emocional aparece asociado positivamente con otros tipos de apoyo y negativamente con el tipo de apoyo de compañía, y el factor de Apertura es el que aparece ligado positivamente al tipo

de apoyo social Emocional. Da la impresión que el manejo de los distintos rasgos de personalidad en el grupo de nivel académico más alto responde a una mayor especialización o concreción del papel que juega cada clase de personalidad en razón de cada tipo de apoyo social percibido. La confirmación de esto último precisaría de un estudio más profundo y amplio que el que hemos podido abordar en esta investigación.

Ante estos datos creemos que, efectivamente, hay variaciones en la influencia de los tipos de apoyo social en función del grupo de pertenencia de los jóvenes encuestados, por lo que aceptaríamos esta hipótesis.

- **RQ4:** ¿En qué medida intervienen los sentimientos de expectativa, los motivos personales y los factores de personalidad la hora de compartir información entre jóvenes?

H4: Los factores de personalidad que intervienen en la valoración de las expectativas de uso de la información a compartir serán similares en ambos grupos. Entre esos factores los de Extraversión, Apertura y Afabilidad serán los más influyentes entre los diversos aspectos que afectan a la conducta de compartir información. Los jóvenes de cada grupo mostrarán distintos motivos personales y los de nivel académico más bajo expresarán mayores sentimientos de incertidumbre y de frustración al compartir información.

Las pruebas disponibles nos indican que, ciertamente, el grupo Nivel B expresa sentirse ansioso, con incertidumbre sobre si será útil la información compartida y sentir frustración si no le responden pronto, en mayor medida y de forma significativa que los jóvenes del grupo Nivel A. Pero también expresan un mayor sentimiento de verse comprendidos, valorados, entusiasmados y confiados por el hecho de compartir una información. Lo que nos lleva a pensar si estas diferencias pudieran deberse a un nivel de sensibilidad especial o de un grado mayor de comprensión del estado anímico en el momento de compartir información entre los miembros de este grupo, en comparación con los jóvenes del grupo de Nivel A. Con estos datos podríamos aceptar la validez de esta hipótesis, partiendo de la posibilidad de que los jóvenes de nivel académico más alto controlen mejor sus reacciones emotivas, pero también puede suceder que no les importe tanto la reacción o reacciones que puedan suscitarse en torno a lo que comparten. De ahí podría residir una de las argumentaciones respecto a que algunos los sentimientos de relación de carácter positivo sean también superiores en el grupo Nivel B. No obstante se confirma esta parte de la hipótesis de que los jóvenes del grupo de nivel educativo más bajo manifiestan una mayor incertidumbre y sentimiento de frustración a la hora de compartir información.

Esperábamos que los resultados relativos al papel de los motivos personales en la conducta de compartir información hubieran sido más contundentes en el sentido de que nos permitiera interpretaciones más integradas según las clases de motivos. Aparecen varios casos de influencia múltiple de motivos personales en diversas variables del Caso A y el Caso B, pero su combinación singular exigiría un análisis más profundo del papel que juega esta variable. Por ejemplo, los resultados obtenidos no permiten hacer una comparación global de los motivos personales vinculados con la motivación de competencia (variables: P5, P8, P10, P13) y los vinculados con motivación de logro (P2, P4, P15, P19), tomados en su conjunto tal y como hubiéramos deseado. No obstante, respecto a este último conjunto de motivos personales nos encontramos con resultados muy ilustrativos y con sentido lógico explicativo, como en el caso del motivo personal P2 (Aprendizaje) que aparece como influyente en las expectativas asignadas al uso del destinatario de la información de contenido de ocio para el grupo Nivel A, y en la expresión del contenido informativo de tipo educativo en el grupo de Nivel B. El motivo personal P4 (Experiencia gratificante) influye en la elección del recurso para difundir la información de contenido de ocio –un aspecto muy interesante en la línea de nuestra investigación– para el grupo Nivel A, e influye también en la expresión de la motivación principal al compartir información de contenido de ocio para Nivel B, aparte el motivo P15 (Superación) influye en la elección del recurso para difundir la información de contenido educativo para grupo de Nivel A. Pero más allá de las relaciones pormenorizadas que cada uno de estos motivos presentan como influyentes en algunos aspectos de la conducta de compartir información, los datos obtenidos no facilitan una interpretación robusta en su conjunto, sino como un panorama mosaico muy particular en cada proceso de la conducta de compartir información, cuya justificación requiere resultados más determinantes. Pero por el papel observado en diversas variables, podemos asegurar que los motivos personales se expresan de manera muy distinta entre ambos grupos como hemos verificado en los resultados anteriores.

Hemos visto que el factor de personalidad que aparece como influyente en la autopercepción del tiempo empleado para buscar información en el grupo de Nivel A es el de Afabilidad, tanto en lo referente a la búsqueda de información de contenido de ocio como del tiempo desempeñado en la búsqueda de información de contenido educativo; un resultado que va en la línea de lo investigado por Heinström (2003) donde mostraba que los estudiantes con mayores puntuaciones en el rasgo de Competitividad (baja puntuación en Afabilidad) presentaban mayores experiencias de falta de tiempo para realizar las tareas de búsqueda de información.

En este grupo de jóvenes del Nivel A, el factor de Responsabilidad aparece vinculado a la valoración del grado de facilidad de acceso a la

información de contenido educativo. En cambio, en el grupo de Nivel B aparece este mismo factor de Responsabilidad, junto al factor Extraversión, como influyente en la valoración del tiempo desempeñado en la búsqueda de información de contenido educativo; estos datos coinciden con lo demostrado en estudios anteriores como el de Rosen y Kluemper (2008). Por lo tanto, consideramos que este papel del factor de Responsabilidad interviene en ambos grupos en los procesos de autopercepción de la competencia informacional, pero con matices diferentes. No aparece este factor de Responsabilidad en otras variables de la conducta de compartir información que hemos tratado, pero para el grupo Nivel A, el factor de Responsabilidad es el que aparece más veces asociado a una amplia diversidad de motivos personales expresados a la hora de compartir información, mientras que para el grupo de Nivel B solo se asocia negativamente con uno de los motivos personales: el de la importancia del saber.

Esta era otra de las cuestiones que esperábamos encontrar con los resultados, es el hecho de que los factores de personalidad que intervienen en la valoración de las expectativas de uso de la información a compartir (independientemente de que la valoración que se otorga a dicha expectativa) serían similares en ambos grupos. Es cierto que el impacto de los factores de personalidad en la conducta práctica depende siempre de una multiplicidad de factores externos concomitantes. Uno de ellos puede ser el clima del aula a la que pertenecen estos jóvenes, el ambiente positivo y de autoayuda en el grupo de pertenencia, el establecimiento de las metas y los esfuerzos para su consecución, etc. Pero, paralelamente a ese conjunto amplio y dispar de factores, pensábamos que la presencia de estos factores de personalidad sería más común. Así encontramos que en el grupo Nivel A es el factor de personalidad Apertura, el que influye en la valoración de la expectativa de uso de la información compartida de contenido educativo. Y en el Nivel B es el factor de personalidad Afabilidad el que influye en la valoración de la expectativa de uso del mismo tipo de información. Extrañamente, no aparece ninguna referencia de estos factores o de sus pares de rasgos componentes, en lo relativo a las expectativas de uso de la información de contenido de ocio.

No hemos encontrado influencia de los factores de Extraversión y Afabilidad a la hora de elegir a la persona destinataria de la información de contenido de ocio. En cambio, si aparece como influyente, para el grupo de Nivel A, el factor de personalidad Extraversión, junto con el rasgo de persona imaginativa correspondiente al factor de Apertura, en la elección de la persona de destino de la información de contenido educativo. Para el grupo Nivel B, el factor Extraversión influye también en la elección de la persona de destino de la información de contenido educativo. En ninguno de estos casos aparece el factor de Afabilidad.

Sí hay datos relevantes sobre el diferente impacto que cumplen los factores de personalidad como variables predictoras de la estructura de red social personal, en cada grupo. Los factores de Extraversión y Afabilidad son predictoras para el grupo Nivel A del grado de centralidad de su red personal. En cambio para el Nivel B, actúan como variables predictoras del grado medio de centralidad uno de los rasgos del factor de Extraversión y otro correspondiente al factor de Estabilidad. En el mismo grupo Nivel B, la Afabilidad es variable predictora de la media de grado de cercanía, y el factor de Responsabilidad lo es del grado de intermediación. El factor de personalidad Extraversión es variable predictora del número de subconjuntos de la red para el grupo Nivel A, lo que coincide en cierta forma con lo demostrado por la investigación de Wehrli (2008) en donde la extraversión aparece como la mayor capacidad para la formación de lazos. En cambio para el grupo Nivel B es uno de los rasgos de Responsabilidad lo que aparece como variable predictora del número de subconjuntos de la red. Lo que acontece con el factor de Extraversión en el grupo Nivel A responde en mayor medida a lo observado en las tendencias de estudios anteriores (p. ej., Bachrach et al., 2012; Goldbeck et al., 2011), no así lo observado respecto al factor de Responsabilidad en el grupo de Nivel B. Probablemente la incidencia de este factor de Responsabilidad en el Nivel B se deba al peso significativo que contempla este factor en su grupo, a diferencia del perfil de factores de los miembros del grupo Nivel A.

Por lo anteriormente expuesto, podemos aceptar parcialmente esta hipótesis 4.

15).- CONCLUSIONES

El impacto del cambio tecnológico en las vidas de los seres humanos es probablemente uno de los hechos fundamentales en nuestra historia, la multiplicidad de vías de comunicación e interacción entre las personas alteran sustancialmente los ancestrales límites de la sociedad. Hoy en día, estos cambios tecnológicos se ven afectados por la inmersión de la mayoría de los ciudadanos en el manejo cotidiano de herramientas instantáneas de comunicación como la mensajería o los sistemas y plataformas de redes sociales las cuales pueden utilizarse con gran facilidad y flexibilidad mediante los dispositivos móviles. La función inicial que adoptaban las plataformas y sitios de redes sociales constituyen actualmente no solo un medio de interacción con los demás contactos que articulamos en nuestras agendas, sino que también se configuran como uno de los principales medios de acceso global a la información de nuestras vidas cotidianas. El desarrollo de la arquitectura de la información en la red Internet y su estrecha vinculación a los dispositivos móviles aceleran con velocidad de vértigo la fusión entre el mundo virtual y el mundo cara a cara. Hasta tal punto que desde hace más de una década los jóvenes otorgan un valor relacional similar a lo que acontece en uno y en otro escenario.

A través de estos medios totalmente naturalizados en nuestras vidas, cualquiera de nosotros, pero especialmente los jóvenes, puede preguntar y adquirir información, publicar y compartir información hacia otras personas y combinar comportamientos informacionales vinculados a las necesidades de la vida cotidiana o bien a nuestros compromisos en el trabajo. A través de estos medios, los jóvenes desarrollan su personalidad, sus procesos de identidad y de aprendizaje. Pero su inmersión nativa en estas tecnologías no evita que sufran entre ellos mismos brechas notables en lo que se entiende como dominio de la alfabetización informacional. Aparte de esta cuestión planteada como una seria preocupación de cara a facilitar sus procesos de inserción conforme a las exigencias de la sociedad de la información, hemos visto el diferente uso específico que los jóvenes otorgan a cada uno de los medios sociales accesibles y como en todos ellos sobresale el aspecto relacional, junto con el informativo, de acuerdo a las principales motivaciones que les impulsan a su utilización.

Hemos revisado un abanico amplio de concepciones y de modelos explicativos de lo que se entiende desde las Ciencias de la Información por comportamiento informacional, un aspecto de nuestra conducta que posee una diversidad de facetas y elementos que desde hace décadas se intenta desentrañar y explicar con el máximo detalle con la misión de mejorar, en lo posible, los accesos de la humanidad a la cultura y a un dominio y comprensión aceptables de lo que acontece alrededor de sus vidas. Una serie de aspectos de los que se preocupan muy especialmente quienes desarrollan su labor en la alfabetización informacional. Y que, dados los cambios tecnológicos antes mencionados, su papel esencial es cada vez más determinante. El foco de atención que exige esta perspectiva se centra especialmente entre los jóvenes. Y quienes trabajamos

con ellos desde hace más de treinta años intentando atender sus necesidades informativas y de asesoramiento en una multiplicidad de temas y asuntos que afectan a su condición social, somos especialmente sensibles a sus requerimientos y a los cambios en sus vidas provocados por el salto importante de la sociedad de la información.

Los investigadores del comportamiento informacional han analizado con detalle la multiplicidad de aspectos y factores que juegan un papel en dicha conducta. Y, aparte del ámbito escolar o académico o bibliotecario, que es el escenario donde han proliferado la mayoría de estudios, algunos autores han desarrollado modelos teóricos que permiten abordar lo que sucede en la conducta de búsqueda y uso de la información fuera de esos contextos académicos o de organizaciones de trabajo, saliendo a los entornos de ocio casual, los entornos de la vida cotidiana, donde el flujo de estas conductas responde a parámetros muy dispares.

Hemos visto que en el marco de estas investigaciones adquiere importancia todo lo que es relativo al comportamiento informacional colaborativo y cómo se ha tratado de manera conceptualmente dispar lo que se entiende por compartir información. Una conducta que posee una trascendencia notable en nuestra interacción social, que ha sido sustancialmente ampliada por las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación y la proliferación de los sitios de redes sociales, y en cuyo mundo virtual los jóvenes desarrollan su vida cotidiana.

En este ámbito, y a raíz de nuestra experiencia profesional de trabajo continuado con los jóvenes, es donde habíamos lanzado la necesidad de indagar específicamente los procesos y elementos funcionales que comprenden la conducta de compartir información entre los jóvenes en un entorno casual, pero con contenidos temáticos distintos lo que exigiría, a su vez, algunas modificaciones en su búsqueda y en su difusión posterior a otros destinatarios.

Para sustentar la caracterización de los aspectos psicológicos y psicosociales que están detrás, o que permiten y determinan la variabilidad de esta clase de conducta, hemos recurrido a un planteamiento que se apoya en el análisis de las estructuras de las redes sociales personales, en la clase de apoyo social percibido y en los factores de personalidad intervinientes, sin duda, en toda clase de conducta social.

Hemos intentado indagar en las características diferenciales que se pueden observar entre dos grupos de jóvenes en torno a la conducta de compartir información. En los resultados obtenidos comprobamos que hay datos suficientes para argumentar que en función de la procedencia de los grupos de jóvenes, en este caso una diferencia establecida a partir de un distinto nivel académico, no siempre se utilizan o afectan los mismos factores intervinientes a la hora de ejecutar y valorar los procesos y los posibles efectos de la conducta de compartir una información con otras personas.

Creemos, además, que la prueba construida para llevar a cabo esta investigación posee un potencial notable de cara a futuras investigaciones en este mismo campo, o bien para su aplicación en otras investigaciones que tengan que ver con el comportamiento informacional o con la aplicación de la Técnica de Incidente Crítico, y que requieran un tiempo de aplicación muy limitado.

Aunque no hayamos podido aplicar todas las pruebas estadísticas sólidas como había sido nuestra intención, creemos que con los resultados obtenidos podemos afirmar que los sentimientos de los individuos ante la expectativa de relación, algunos motivos personales y la configuración de su red social personal y su percepción de la red de apoyo social que poseen los individuos, son factores determinantes en los procesos de esta conducta, atravesados a su vez por los factores de personalidad, principalmente la Extraversión. Uno de los datos de mayor interés y que requerirá una comprobación con muestras más amplias en el futuro es que los individuos cuyas redes personales están más cohesionadas, ofrecen una elección más adecuada de los destinatarios de cada clase de información que hemos tratado en esta investigación.

Hemos destacado el hecho de que no se encuentran estudios e investigaciones que vinculen los rasgos de personalidad con el comportamiento informacional fuera de los ámbitos educativos, del trabajo grupal o de organizaciones, de un entorno de trabajo, salvo en el contexto de los sitios de redes sociales, que es lo más visible en los últimos años, y coincidimos con varios investigadores en que sería conveniente ampliar estos ámbitos de investigación a otros como la adquisición y el uso de información de la vida cotidiana. Muy probablemente por el impacto de las redes sociales y las tecnologías de comunicación, la tendencia que encontraremos en los estudios futuros continuará circundando el uso de estos medios sociales. Respecto a este campo de investigación, estamos convencidos que su conocimiento afecta al saber de la Psicología Básica, de la Psicología Social y de la Psicología de la Personalidad, además de las Ciencias de la Información y su desarrollo futuro puede ser apasionante.

Con nuestra investigación, hemos intentado abordar la influencia o la relación que existe entre los rasgos de personalidad y las estructuras de la red personal de los individuos en el comportamiento informacional colaborativo, específicamente la conducta de compartir información, y confiábamos mucho en la bondad de nuestro enfoque metodológico para conseguir resultados robustos. Pero una mínima limitación del número de casos en las pruebas post-hoc efectuadas para cada grupo por separado no nos ha permitido profundizar en el sentido concreto en el que actuaban sobre cada uno de los procesos o elementos observados en cada caso práctico, por cada una de las variables intervinientes. Consideramos conveniente ampliar la investigación con estas mismas herramientas, recurriendo a muestras mucho más amplias que permitan, por ejemplo, aplicar análisis multifactoriales potentes que permitan diseñar un mapa más detallado del rol que juegan las variables incorporadas en nuestra investigación.

Varias de las hipótesis planteadas se han logrado confirmar, en algún caso solamente de manera parcial o no en la medida completa deseable. Pero estamos convencidos de que, a pesar de que varias de las hipótesis planteadas no se hayan podido validar en su totalidad, ello no supone un rechazo a todo el bagaje teórico y conceptual que sustenta estas afirmaciones:

Los seres humanos en nuestro estado de alerta o al navegar o cuando buscamos información ya sea en el marco de la vida cotidiana, sobre contenido de ocio o trivial, o bien de contenido educativo y/o relacionada con nuestro ámbito de trabajo, seguimos las rutas del "rastreo de la información" online que se componen de texto, palabras clave, imágenes y otras señales relevantes. En el curso de ese rastreo encontramos puntuales referencias de contenido informativo que, aparte del valor o pertinencia que posean en nuestra labor individual de búsqueda y recuperación de información, son identificadas como potencialmente útiles, divertidas o agradables para otras personas significativas en nuestras vidas con quienes mediamos y de quienes tenemos, a su vez, identificados ciertos aspectos de su forma de ser y de parte del abanico de contenidos informativos y de necesidades de información que les interesa. En fracciones de tiempo muy reducidas procedemos habitualmente a compartir esa clase de información con nuestros dispositivos, en el marco del comportamiento informacional colaborativo, a determinadas personas en función de nuestra competencia informacional, nuestros motivos y estados emocionales y nuestros rasgos de personalidad y bajo la influencia de la estructura de nuestra red social personal y determinada, a su vez, por los tipos de apoyo social percibidos y nuestros condicionantes culturales y educativos.

Creemos que la ampliación de esta misma investigación en el futuro, con un escenario de sujetos mucho más amplio, podrá permitir la comprobación completa de estas hipótesis y lanzar nuevas propuestas de análisis, un reto investigador que estamos dispuestos a asumir.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA:

- Agosto, D. E. (2011). Young Adults' Information Behavior: What we know so far and where we need to go from here. *Journal of Research on Libraries and Young Adults*, 2(1). Recuperado de <http://www.yalsa.ala.org/jrlya/2011/11/young-adults%E2%80%99-information-behavior-what-we-know-so-far-and-where-we-need-to-go-from-here/>
- Agosto, D. E. y Hughes-Hassell, S. (2006). Toward a model of the everyday life information needs of urban teenagers, Part 1: Theoretical Model. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(10), 1394–1403.
- AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación) (2016a). *Informe sobre Audiencia de Internet*. Madrid: AIMC. Recuperado de <http://www.aimc.es/-AIMC-.html>
- AIMC (Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación). (2016b). *Q Panel dedicado al consumo de Internet en movilidad*. Madrid: AIMC. Recuperado de <http://www.aimc.es/Casi-4-horas-diarias-enganchados-a.html>
- Aleixandre, R. y Ferrer, A. (2010). ¿Qué nos aportan las redes sociales?. *Anuario ThinkEPI*, 4, 217-223.
- Almehmadi, F.; Hepworth M. y Maynard S. (2014). A framework for understanding information sharing: An exploration of the information sharing experiences of female academics in Saudi Arabia. En *Proceedings of ISIC, the Information Behaviour Conference, Leeds, 2-5 September, 2014: Part 1*, (paper isic01). Recuperado de <http://InformationR.net/ir/19-4/isic/isic01.html>
- Amichai-Hamburger, Y. (2002). Internet and personality. *Computers in Human Behavior*, 18, 1–10.
- Amichai-Hamburger, Y. y Vinitzky, G. (2010). Social networks use and personality, *Computers in Human Behavior*, 26, 1289–1295.
- Anderson, J. & Rainie, L. (2010). *The future of social relations*. Washington, DC: Pew Research Center's Internet & American Life Project. Recuperado de <http://www.pewinternet.org/2010/07/02/the-future-of-social-relations/>
- Aragónés, J. I. (1998). Cognición Ambiental. En J. I. Aragónés y M. Américo (Comps.). *Psicología Ambiental* (pp. 43-58). Madrid: Pirámide.
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. y Tabernero, C. (2009). *Jóvenes y ocio digital: informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Barcelona: UOC.
- Araya, R. y Maya Jariago, I. (2005). Los puentes interlocales: Las redes personales de los universitarios alcazareños en Sevilla. En J. I. Porras y V. Espinoza, (Eds.). *Redes. Enfoques y aplicaciones del análisis de redes sociales* (pp. 183-213). Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile y Universidad Bolivariana.
- Area-Moreira, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En: M. Area-Moreira, A. Gutiérrez-Martín y F. Vidal-Fernández: *Alfabetización digital y competencias informacionales* (pp. 70-102). Madrid: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.
- Atrevia Consultora de Comunicación y Deusto Business School (2016). *Generación Z El último salto generacional*. Recuperado de <http://atrevia.com/blog/informe-generacion-z-el-ultimo-salto-generacional/>
- Auster, E. y Choo, C. W. (1994). How senior managers acquire and use information in environmental scanning. *Information Processing & Management*, 30, 5, 607-618.
- Azpiazu, L.; Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
- Bachrach, Y., Kosinski, M., Graepel, T., Kohli, P. y Stillwell, D. (2012). Personality and Patterns of Facebook usage. En *Proceedings of the 4th Annual ACM Web Science Conference. Web Science'12, June 22–24*. Evanston, IL: ACM.
- Back, M., Stopfer, J., Vazire, S., Gaddis, S., Schmukle, S., Egloff, B. y Gosling, S. (2010). Facebook Profiles Reflect Actual Personality, Not Self-Idealization. *Psychological Science Journal*, 29, 1-8.
- Bai, S.; Zhu, T. y Cheng, L. (2012). *Bigfive personality prediction based on user behaviors at social network sites*. En *Proceedings of the 4th Annual ACM Web Science Conference. Web Science'12, June 22–24*. Evanston, IL: ACM. Recuperado de <http://arxiv.org/abs/1204.4809>
- Balaguer, I.; Castillo, I. y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Barrera, M. (1980). A method for the assessment of social support net-works in community survey research. *Connections*, 3, 8-13.
- Barrera, M. Jr. (1986). Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445.

- Barrera, M. y Ainlay, S. L. (1983). The structure of social support: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Community Psychology*, 11(2), 133-143.
- Barrón, A. y Chacón, F. (1990). Efectos directos y protectores frente al estrés del apoyo social. *Investigaciones psicológicas*, 8, 197-206.
- Barrón, A. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Bates, M. J. (2002). Toward an integrated model of information seeking and searching. *New Review of Information Behaviour Research*, 3, 1-15.
- Bates, M. J. (2005). Information and Knowledge: An Evolutionary Framework for Information Science. *Information Research*, 10(4), paper 239. Recuperado de <http://informationr.net/ir/10-4/paper239.html>.
- Bates, M. J. (2006). Fundamental Forms of Information. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(8), 1033-1045.
- Bates, M. J. (2010). Information Behavior. En M. J. Bates y M. N. Maack (Eds.). *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (pp. 2381-2391), New York: CRC Press. Recuperado de <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/bates/articles/information-behavior.html>
- Baumeister, R. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Benítez de Vendrell, B. (2007). *Las conductas de búsqueda de información en la web. Una mirada humanística y social*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Bennett, S.; Maton, K. y Kervin, L. (2008). The 'Digital Natives' Debate: A Critical Review of the Evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39, 783-796.
- Bernal, C. y Angulo, F. (2013). Interacciones de los jóvenes andaluces en las redes sociales. *Revista Comunicar*, 40, 25-30.
- Bernardi, S. (2012). Social networks: Digital personalities and styles of affiliation. *Brainfactor. Cervello e neuroscienze*. Facoltà di Psicologia. Università degli Studi di Milano Bicocca. Recuperado de <http://goo.gl/daVwLp>
- Bernete, F. (2010). Usos de las TIC. Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97-114.
- Bernete, F. (Coord.) (2007). *Comunicación y lenguajes juveniles a través de las TIC*. Madrid: Fundación General de la Universidad Complutense de Madrid, INJUVE.
- Bernier, A. (2007). Introduction: "Not Broken by Someone Else's Schedule: On Joy and Young Adult Information Seeking". En: M. K. Chelton, y C. Colleen, *Youth Information-Seeking II: Context, Theories, Models, and Issues* (pp. 13-28). New York, NJ: Scarecrow Press.
- Betriu, C. (2014). Entrevista a Ethan Zuckerman: "Todavía no entendemos muy bien cómo ocurre el cambio social en la era digital". *OpenMind*, 18, noviembre 2014. Recuperado de <https://www.bbvaopenmind.com/ethan-zuckerman-todavia-no-entendemos-muy-bien-como-ocurre-el-cambio-social-en-la-era-digital/>
- Bidart, C. y Cacciuttolo, P. (2009). En busca del contenido de las redes sociales: los "motivos" de las relaciones. *Redes: Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 6(7), 178-202.
- Bidart, C. y Lavenub, D. (2005). Evolutions of personal networks and life events. *Social Networks*, 27, 359-376.
- Bigot, R. y Croutte, P. (2012). La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française. *CRÉDOC* (junio, 2012). Recuperado de www.credoc.fr/pdf/Sou/Credoc_DiffusiondesTIC_2012.pdf
- Blanco, A. (2012): "Hiperconectados". Capítulo 4: Una sociedad hiperconectada. En: *Informe España 2012 de la Fundación Encuentro*. Recuperado de www.fund-encuentro.org/
- Boase, J.; Horrigan, J. B.; Wellman, B. y Rainie, L. (2006). *The Strength of Internet Ties*. Washington DC: Pew Internet & American Life Project.
- Bonet, J. (2006). La vulnerabilidad relacional. Análisis del fenómeno y pautas de intervención. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 11(4), Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93101104>
- Borgatti, S. P. (2005). Centrality and network flow. *Social Networks*, 27(1), 55-71.
- Boyd D. y Ellison N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.
- Boyd, D. (2007a). Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. En D. Buckingham, *MacArthur Foundation Series on Digital Learning, Identity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boyd, D. (2007b). Social Network Sites: Public, Private, or What?. *Knowledge Tree* 13, May. Recuperado de <https://www.danah.org/papers/KnowledgeTree.pdf>
- Boza, A. y Méndez, J. M. (2013). Aprendizaje motivado en alumnos universitarios: Validación y resultados generales de una escala. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 331-347.

- Boza, A. y Toscano M. O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 125-142.
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2011). Menores y redes sociales. Foro Generaciones Interactivas. Recuperado de http://www.generacionesinteractivas.org/upload/libros/LibroMenores yRedes Sociales _ . pdf
- British Library; JISC (2008). Informe CIBER. Comportamiento informacional del investigador del futuro [artículo en línea]. *Anales de documentación*.
<<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/Fi-le/24921/24221>>
- Burnett, G., y Buerkle, H. (2004). Information exchange in virtual communities: A comparative study. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 9(2), doi: 10.1111/j.1083-6101.2004.tb00283.x
- Busquet, J. y Uribe, A. C. (2011). Proyecto *Austica*. El uso de las TICs y la brecha digital entre adultos y adolescentes. Primer avance de resultados. En: *Congreso de educación mediática y competencia digital, Segovia, octubre de 2011*. Recuperado de <http://goo.gl/wnkFlh>
- Butt, S., y Phillips, J. G. (2008). Personality and self reported mobile phone use. *Computers in Human Behavior*, 24(2), 346–360.
- Cachia, R. (2010). Las redes personales a la luz del análisis de redes sociales. *REDES, Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, Volumen especial, Diciembre de 2010 (pp. 7-30).
- Case, D. O. (2007). Looking for information a survey of research on information seeking, needs, and behavior. New York: Academic Press.
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Graner, C. y Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 196-204.
- Castells, M. (1996). *La Era de la Información. Vol. 1. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Ed. Areté.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. y Tubella, I. (2002). *La societat xarxa a Catalunya. Informe de recerca I*. Barcelona: FUOC.
- Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2015). *Jóvenes en la red: un selfie*. Recuperado de <http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/monografias-y-estudios/item/jovenes-en-la-red-un-selfie>
- Chatman, E. A. (1991). Life in a small world: Applicability of gratification theory to information-seeking behavior. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(6), 438-449.
- Chaudhry, A.S.; Al-Sagheer, L. (2011). Information Behavior of Journalists: Analysis of Critical Incidents of Information Finding and Use. *The International Information & Library Review*, 43(4), 178-183.
- Chelton, M.K. y Colleen, C. (Eds) (2007). *Youth Information-seeking Behavior II: Context, Theories, Models, and Issues*. Lanham, Maryland: Scarecrow, 2007
- Cheung, C. M. K., Chiu, P. Y. y Lee, M. K. O. (2011). Online social networks: Why do students use Facebook?. *Computers in Human Behavior*, 27, 1337-1343.
- Choo, C. W.; Detlor, B. y Turnbull, D. (2000) Information seeking on the Web: An integrated model of browsing and searching. *First Monday*, 5(2), 7 February 2000. Recuperado de <http://firstmonday.org/article/view/729/638>
- Christakis, N. A., Fowler, J. H. (2010). *Conectados: El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Barcelona: Taurus.
- Chung, N., Nam, K. y Koo, C. (2015). Examining Information Sharing in Social Networking Communities: Applying Theories of Social Capital and Attachment. *Telematics and Informatics*, 33(1), 77-91.
- Colás, P., González, T., y De Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes. *Revista Comunicar*, 40, 15-23.
- Constant, D., Kiesler, S. y Sproull, L. (1994). What's Mine Is Ours, or Is It? A study of attitudes about information sharing. *Information Systems Research*, 5(4), 400-421.
- Correa, T., Hinsley, A. W. y Gil de Zúñiga, H. (2010). Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use. *Computers in Human Behavior*, 26, 247–253.
- Costa, R.R. y McRae, P.T. (1992). Revised NEO-Personality Inventory (NEOPI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). Professional manual: Odessa, FL: Psychological Assessment Resources. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Coupofofy, M. (2016). How Millennials Consume News & Social Media on Smartphones. *Infographic*, Julio 2016. Recuperado de <http://www.coupofofy.com/blog/infographics/study-how-millennials-consume-news-social-media-on-smartphones-infographic>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Dervin, B. y Nilan, M. (1986). Information needs and uses. *Annual Review of Information Science and Technology*, 21, 3-33.
- Díaz Gandasegui, V. (2011). Mitos y realidades de las redes sociales. *Revista Prismasocial, Revista de ciencias sociales*, 6, 174-198.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dixon, N. (2009). The Incentive Question or Why People Share Knowledge. En: Conversation Matters, blog de Nancy Nixon. 22 de Marzo. Recuperado de <http://www.nancydixonblog.com/2009/03/the-incentive-question-or-why-people-share-knowledge.html>
- Downs, R. M. y Stea, D. (Eds.) (1973). *Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior*. Chicago: Aldine.
- Dresang, E. T. (2005). The information-seeking behavior of youth in the digital environment. *Library Trends*, 54(2), 178-196. doi: 10.1353/lib.2006.0015
- Dresang, E. T. (2008). Radical change revisited: Dynamic digital age books for youth [Electronic Version]. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8. Recuperado de <http://www.citejournal.org/vol8/iss3/seminal/article2.cfm>
- Dresang, E. T., y Koh, K. (2009). Radical Change theory, youth information behavior, and school libraries. *Library Trends*, 58(1), 26-50.
- Ellis, D. (1989). A Behavioural Approach to Information Retrieval Systems Design. *Journal of Documentation*, 45(3), 171-212.
- Ellis, D. (1997). Modelling the information seeking patterns of engineers and research scientists in an industrial environment. *Journal of Documentation*, 53(4), 384-403.
- Ellison, N. B., Steinfield, C. y Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends”: Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Elsweiler, D.; Wilson, M. L. y Lunn, B. K. (2011). Chapter 9: Understanding Casual-Leisure Information Behaviour. En A. Spink y J. Heinström, *Social Information Research (Library and Information Science)* (pp. 211–241). Emerald Group Publishing Limited.
- Erdelez, S. (1997). Information encountering: A conceptual framework for accidental information discovery. En: P. Vakkari, R. Savolainen y B. Dervin, (Eds.), *Information seeking in context: Proceedings of the International Conference on Research in Information Needs, Seeking and Use in Different Contexts* (pp. 412–421). London, UK: Taylor Graham.
- Erdelez, S. (1999). Information encountering: It’s more than just bumping into information. *Bulletin of the American Society for Information Science*, 25 (3), 25–29.
- Erdelez, S. (2005). Information Encountering. En K. E. Fisher, S. Erdelez, y E. F. McKechnie (Eds.), *Theories of information behavior*, (pp. 179–184). Medford: Information Today.
- Erdelez, S. y Rioux, K. S. (2000). Sharing information encountered for others on the Web. *New Review of Information Behaviour Research*, 1, 219–233.
- Erdelez, S., Basic, J., y Levitov, D. D. (2011). Potential for inclusion of information encountering within information literacy models. *Information Research*, 16(3). Recuperado de <http://InformationR.net/ir/16-3/paper489.html>
- Espinar, E. y González, M. J. (2008). Jóvenes conectados. Las experiencias de los jóvenes con las nuevas tecnologías. *RES. Revista Española de Sociología*, 9, 109-122.
- Federico de la Rúa, A. (2002). Amistad e identificación: Las micro-fundaciones de las pertenencias macro. Amigos europeos e identidad europea. *REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 3(6), 17-36.
- Federico de la Rúa, A. (2008). Análisis de redes sociales y trabajo social. *Portularia. Revista de trabajo social*, 8(1), 9-21.
- Federico de la Rúa, A. (2011). La amistad como apoyo desde una perspectiva comparada. En F. Requena, (Ed.) *Las redes de apoyo social* (191-201). Madrid: Editorial Thomson-Civitas.
- Ferrand, A. (1997). La structure des systèmes de relations. *L’Année sociologique*, 47 (1) 31-54.
- Fisher, K. E.; Erdelez, S. y McKechnie, L. (2005). *Theories of information behavior*. Medford, NJ: American Society for Information Science and Technology.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Foster, J. (2006). Collaborative information seeking and retrieval. *Annual Review of Information Science and Technology*, 40, 329-356.
- Fottrell, Q. (2014). Why teens are rebelling against Facebook. *MarketWatch*. (Abril, 2014). Recuperado de <http://www.marketwatch.com/story/why-teens-prefer-twitter-to-facebook-2014-04-29>
- Freeman, L. C. (1979). Centrality in networks: I. Conceptual clarification. *Social Networks*, 1, 215-239.

- Fulton, C. (2009). Quid pro quo: information sharing in leisure activities. *Library Trends*, 57(4), 753-768.
- Fumero, A. y Espiritusanto, Ó. (2012). *Jóvenes e infotecnologías. Entre nativ@s y digitales*. Madrid: INJUVE.
- Fundación Telefónica (2012). *La Sociedad de la Información en España 2011*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica. Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/126/
- Fundación Telefónica. (2017). Sociedad de la Información 2017. Accesible en: https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/sociedad-de-la-informacion/
- Gabelas, J. A. (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Gabelas, J. A. y Hergueta, E. (2012). Ni nativos, ni inmigrantes, ni TIC. *Habitaciones de cristal*, 12 junio. Recuperado de <http://educarecomunicacion.com/2012/06/ni-nativosni-inmigrantes-ni-tic>
- García, M. C. y Fernández, C. (Coords.) (2016). *Si lo vives, lo compartes. Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- García, S. (2009). Entrevista con el Dr. Andrew K. Shenton por Sandra García. *ALFIN Uruguay*. Noviembre 2009. Recuperado de <http://alfinuruguay.blogspot.com.es/2009/11/interview-with-andrew-k-shenton.html>
- Garton, L., Haythornthwaite, C. y Wellman, B. (1997). Studying Online Social Networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(0). Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/wo11/doi/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00062.x/full>
- Gil-Juarez, A. y Val-llovera Llovet, M. (Coord.) (2006). *Jóvenes y cibercafés: la dimensión física de futuro virtual*. Barcelona: UOC.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J., Rivero, I. y Gil, E. P. (2003). ¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital. *FUOC*, Octubre 2003. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>
- Glass, R., Prichard, J., Lafortune, A. y Schwab, N. (2013). The influence of personality and Facebook use on student academic performance. *Issues in Information Systems*, 14(2), 119-126.
- Global Web Index (2015). Social Media Motivations -Q1, 2015. Recuperado de <https://app.globalwebindex.net/products/report/social-media-motivations-q1-2015>
- Goecks, J., y Mynatt, E. D. (2004). Leveraging social networks for information sharing. En *Proceedings of the 2004 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work* (pp. 328-331). New York: ACM.
- Goh D. H. L., Ang, R. P., Chua A. Y. K. y Lee C. S. (2009). Why We Share: A Study of Motivations for Mobile Media Sharing. En: J. Liu, J. Wu, Y. Yao y T. Nishida (Eds.). *Active Media Technology. AMT 2009. Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 5820. Berlin: Springer.
- Golbeck, J.; Robles, C.; Edmondson, M. y Turner, K.; (2011). Predicting Personality from Twitter. 2011 IEEE International Conference on Privacy, Security, Risk, and Trust, and IEEE International Conference on Social Computing, 7-12 mayo, Vancouver, Canadá. Vancouver: ACM.
- Goldbeck, J.; Robles, C.; Turner, K.; (2011) Predicting Personality with Social Media. En ACM CHI 2011, May 7-12. ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Vancouver, BC, Canada: ACM.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Gómez Hernández, J. A. (2000). La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria. En: J. A. Gómez-Hernández, F. Benito-Morales, J. Cerdá-Díaz y A. Peñalver-Martínez, *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información* (pp. 219-234). Murcia: KR, 2000.
- Gómez Hernández, J. A. (2007). Alfabetización Informacional. Cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*, 43-50. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/archive/00008347/>
- Gómez Hernández, J. A. (2010). Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-gomez/v7n2-gomez>
- Gómez Hernández, J. A. (2013). La gestión del tiempo como dimensión de la competencia informacional. *Anuario ThinkEPI*, 1, 28-36.
- González Fernández-Villavicencio, N. (2012). Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista española de Documentación Científica*, monográfico, 17-45. Recuperado de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/743>
- González, L., Castillo, I., García-Merita, M. y Balaguer, I. (2015). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades psicológicas y bienestar: Invarianza de un modelo estructural en futbolistas y bailarines. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 121-129.
- González-Anleo, J. y González Blasco, P. (2010). *Jóvenes Españoles 2010*. Madrid: Fundación SM.
- González-Teruel, A y Barrios, M. (2012). Métodos y Técnicas para la investigación del comportamiento informacional. Gijón: Ediciones Trea.

- González-Teruel, A. (2012). Fundamentación teórica y metodológica de los estudios sobre comportamiento informacional. En M. T. Fernández Bajón (Coord.), *Dos décadas de información y documentación de la E. U. de Biblioteconomía y Documentación a la Facultad de Ciencias de la Documentación (1991-2010)* (pp. 371-387). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González-Teruel, A. (2011). La perspectiva del usuario y del sistema en la investigación sobre el comportamiento informacional. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 28-46.
- González-Teruel, A. y Andreu-Ramos, C. (2013). Investigación del comportamiento informacional a través del análisis de redes sociales. *El profesional de la información*, 22(6), 522-528.
- Gosling S. D., Rentfrow P. J. y Swann, W. B. Jr. (2003). A very brief measure of the Big Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.
- Gosling, S. D.; Augustine, A. A., Vazire, S., Holtzman, N. y Gaddis, S. (2011). Manifestations of Personality in Online Social Networks: Self-Reported Facebook-Related Behaviors and Observable Profile Information. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(9), 483-488.
- Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona. PPU.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 81, 1287-1303.
- Granovetter, M. S. (1982). The strength of weak ties: A network theory revisited. En: P. Marsden y N. Lin (Eds.), *Social structure and network analysis* (pp. 105-130). Beverly Hills, CA: Sage.
- Grieve, R. y Kemp, N. (2015). Individual differences predicting social connectedness derived from Facebook: Some unexpected findings. *Computers in Human Behavior*, 51, 239-243.
- Gross, M. (2009). Youth Information Needs and Behavior. En: *Encyclopedia of Library and Information Sciences*, Third Edition. Nueva York, NJ: Taylor and Francis.
- Halder, S., Roy, A. y Chakraborty, P. K. (2010). The influence of personality traits on information-seeking behaviour of students. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 15(1), 41-53.
- Hamid, S., Bukhari, S., Ravana, S. D., Norman, A. A. y Ijab, M. T. (2016). Role of social media in information-seeking behaviour of international students: A systematic literature review. *Aslib Journal of Information Management*, 68(5), 643 - 666.
- Hanneman, R. A. y Riddle, M. (2005). Introduction to social network methods. Riverside, CA: University of California, Riverside. Recuperado de <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>
- Hansen, P., y Järvelin, K. (2004). Collaborative information retrieval in an information intensive domain. *Information Processing and Management*, 41, 1001-1119.
- Hargittai, E. (2010). Digital natives? Variation in Internet skills and uses among members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.
- Harlan, M. A., Bruce, C. S. y Lupton, M. (2014). Creating and sharing: teens' information practices in digital communities. *Information Research*, 19(1) paper 611. Recuperado de <http://InformationR.net/ir/19-1/paper611.html>
- Haythornthwaite, C. (1996). Social Network Analysis: An Approach and Technique for the Study of Information Exchange. *Library & Information Science Research*, 18, 323-342.
- Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and Internet connectivity effects. *Information, Communication & Society*, 8, 125-147.
- Haythornthwaite, C. (2009). Social networks and online community. En A. N. Joinson, K. Y. A. McKenna, T. Postmes y U. D. Reips, *Oxford Handbook of Internet Psychology*. Recuperado de <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199561803.001.0001/oxfordhb-9780199561803>
- Haythornthwaite, C., y Wellman, B. (1998). Work, friendship, and media use for information exchange in a networked organization. *Journal of the American Society for Information Science*, 49, 1101-1114.
- Heinström, J. (2002). *Fast surfers, broad scanners and deep divers – personality and information seeking behavior*. Åbo: Åbo Academi University Press.
- Heinström, J. (2003). Five personality dimensions and their influence on information behavior. *Information Research*, 9(1), paper 165. Recuperado de <http://InformationR.net/ir/9-1/paper165.html>
- Heinström, J. (2005). Fast surfing, broad scanning and deep diving: the influence of personality and study approach on students' information-seeking behaviour. *Journal of Documentation*, 61 (2), 228-247.
- Heinström, J. (2006). Broad Exploration or Precise Specificity: Two Basic Information Seeking Patterns Among Students. *Journal of The American Society for Information Science and Technology*, 57(11), 1440-1450.
- Heinström, J. (2013). Personality theory. En T. Wilson (Ed), *Theory in Information Behaviour Research*. Apple iBook Store.

- Hernández, S., Pozo, C., Alonso, E. y Martos, M. J. (2005). Estructura y funciones del apoyo social en un colectivo de inmigrantes magrebíes. *Anales de Psicología*, 21(2), 304-315.
- Hersberger, J. (2003). A qualitative approach to examining information transfer via social networks among homeless populations. *The New Review of Information Behaviour Research*, 4, 95-108.
- Hersberger, J. A., Murray, A. L. y Rioux, K. S. (2007). Examining information exchange and virtual communities: An emergent framework. *Online Information Review*, 31(2), 135-147.
- Hersberger, J. A., Rioux, K. S., y Cruitt, R. O. (2005). Examining Information Sharing and Relationship Building in Online Social Networks: An Emergent Analytic Framework. Comunicación presentada a Annual Conference of the Canadian Association for Information Science (CAIS Proceedings), Canada, June 2-4, London.
- Holgado, D. (2010). Guía metodológica de análisis de redes sociales y redes personales. *REDES, Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, Volumen especial. Diciembre de 2010, 106-116.
- Hombrados, I., y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122.
- Hughes, D. J., Rowe, M., Batey, M. y Lee, A. (2012). A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the personality predictors of social media usage. *Computers in Human Behavior*, 28, 561-569.
- Hughes, H. (2012). An expanded critical incident approach for exploring information use and learning. *Library and Information Research*, 36(112), 72-95.
- Hyldegård, J. (2006). Collaborative information seeking – exploring Kuhlthau’s Information Search Process-model in a group-based educational setting. *Information Processing and Management*, 42(1), 276-298.
- Hyldegård, J. (2009). Personality traits and group-based information behaviour: an exploratory study. *Information Research*, 14(2), paper 402. Recuperado de <http://InformationR.net/ir/14-2/paper402.html>
- IAB Spain (2015). VI Estudio Anual de Redes Sociales 2015. Recuperado de <http://es.slideshare.net/elogia/estudio-redes-sociales-iab-spain-2015>
- IAB Spain (2016). VII Estudio Anual de Redes Sociales 2016. Recuperado de <http://es.slideshare.net/elogia/estudio-redes-sociales-2016>
- IAB, (2017). Estudio Anual de Redes Sociales 2017 (IAB Spain y Elogia) Accesible en: <http://iabspain.es/el-86-de-los-usuarios-192-millones-utilizan-a-diario-las-redes-sociales-en-espana/>
- IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (2015). The IEA International Computer and Information Literacy Study 2015. Recuperado de <http://www.iea.nl/>
- INE, 2015. Estadísticas territoriales: <http://www.ine.es/FichasWeb/Welcome.do>
- Ingwersen, P. (1996). Cognitive perspectives of information retrieval interaction. Elements of a cognitive IR theory. *Journal of Documentation*, 52, 3-50.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. y Robinson, A. J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. McArthur Foundation. Recuperado de <http://www.newmedialiteracies.org/>
- John, O. P., y Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York: Guilford.
- Kadushin, C. (2013). *Comprender las redes sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Kalish, Y. y Robins, G. L. (2006). Psychological predispositions and network structure: The relationship between individual predispositions, structural holes and network closure. *Social Networks*, 28, 56-84.
- Kaplan, A. M., y Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Karunakaran, A.; Spence, P. R. y Reddy, M. (2010). Towards a model of Collaborative Information Behavior. Workshop on Collaborative Information Retrieval. ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work (CSCW 2010). Savannah, GA. Feb. 7, 2010.
- Karunakaran, A.; Spence, P. R. y Reddy, M. (2012). Toward a Model of Collaborative Information Behavior in Organizations. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, doi: 10.1002/asi.22943
- Khoo, C. S. G. (2014). Issues in Information Behaviour on Social Media. *LIBRES*, 24(2), 75-96.
- Klein, K. J., Lim, B. C., Saltz, J. L. y Mayer, D. M. (2004). How do they get there? An examination of the antecedents of network centrality in team networks. *Academy of Management Journal*, 47, 952-963.
- Koh, K. (2010). Toward a Theoretical Framework for Digital Age Information Behavior of Youth. *iConference 2010 Proceedings. IDEALS, The Illinois Digital Environment for Access to Learning and Scholarship*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Koh, K. (2013a). Adolescents’ information-creating behavior embedded in digital media practice using Scratch. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 64(9), 1826-1841.

- Koh, K. (2013b). Theory-to-research-to-theory strategy: A research-based expansion of radical change theory, *Library & Information Science Research*, 35(1), 33-40.
- Koh, K. (2015). Radical Change theory: Framework for empowering digital youth. *Journal of Research on Libraries and Young Adults*, 5. Recuperado de <http://www.yalsa.ala.org/jrly/2015/01/radical-change-theory-framework-for-empowering-digital-youth/>
- Kosinski, M., Bachrach, Y., Kohli, P., Stillwell, D. y Graepel, T. (2014). Manifestations of user personality in website choice and behavior on online social networks. *Machine Learning* 95(3), 357–380.
- Krackhardt, D. (1987). Cognitive social structures. *Social Networks*, 9(2), 109–134.
- Kreider, C. M., Bendixen, R. M., Young, M. E., Prudencio, S. M., McCarty, C., y Mann, W. C. (2016). Social networks and participation with others for youth with learning, attention, and autism spectrum disorders: Réseaux sociaux et participation avec les autres, chez des adolescents ayant des troubles d'apprentissage, de l'attention et du spectre de l'autisme. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 83(1), 14-26.
- Kuhlthau, C. C. (1989). Information Search Process: a Summary of Research and Implications for School Library Media Programs. *School Library Media Quarterly*, 18(1), 19-25.
- Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the Search Process: Seeking Meaning from the Users Perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361-371.
- Kuhlthau, C. C. (1999). The role of experience in the information search process of an early career information worker: perceptions of uncertainty, complexity, construction and sources. *Journal of the American Society of Information Science*, 50(5), 399-412.
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking meaning - a process approach to library and information services*. Londres: Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. C., Heinström, J. y Todd, R. J. (2008). The 'information search process' revisited: is the model still useful?. *Information Research*, 13(4), paper 355. Recuperado de <http://InformationR.net/ir/13-4/paper355.html>
- Laumann, E.O.; Marsden, P.V. and Prensky, D. (1983). "The Boundary Specification Problem in Network Analysis" in Burt, Ronald S. and Michael J. Minor, (eds.), *Applied Network Analysis*. Beverly Hills: Sage. pp. 19-34
- Laplante, A. (2011). Social capital and music discovery: an examination of the ties through which late adolescents discover new music. En: *12th International Society for Music Information Retrieval Conference ISMIR* (pp. 341-346). Montreal: ISMIR.
- Lara, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En: T. Lara, F. Zayas, N. Alonso y E. Larequi, *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Lenhart, A. (2015). *Teens, Social Media & Technology Overview 2015*. Pew Research Center. April 2015. Recuperado de <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
- Lévy, P. (1998). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Editorial Paidós.
- Lieberman, M. (2012). Be an information DJ. *Harvard business review*, 27 noviembre. Recuperado de <http://blogs.hbr.org/2012/11/think-like-an-information-dj>
- Lorente, S. (1999). Sociedad de la información y juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 46, 11-20.
- Lorente, S.; Bernete, F. y Becerril, D. (2004). *Jóvenes, relaciones familiares y Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Madrid: Edición INJUVE.
- Lozares, C., López-Roldán, P., Verd, J. M., Martí, J., Bolívar, M., Cruz, I. y Molina, J. L. (2011). El análisis de la Cohesión, Vinculación e Integración sociales en las encuestas EgoNet. *Redes, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20, 81–112.
- Lozares, C., Verd, J. M. y Barranco, O. (2013). *El potencial analítico de las Redes socio-métricas y ego-centradas: una aplicación al estudio de la Cohesión-Integración de Colectivos sociales*. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias sociales*, 26, 35-62.
- Lozares, C.; López-Roldán, P.; Bolívar, M. y Muntanyola, D. (2013). La centralidad en las redes sociales: medición, correlación y aplicación. *Metodología de Encuestas. Revista de la Sociedad Internacional de Profesionales de la Investigación en Encuestas*, 15, 77-97.
- Lu, Y. L. (2011). Everyday hassles and related information behaviour among youth: a case study in Taiwan. *Information Research*, 16(1), paper 472. Recuperado de <http://InformationR.net/ir/16-1/paper472.html>
- Madell, D., y Muncer, S. (2006). Internet communication: An activity that appeals to shy and socially phobic people? *CyberPsychology & Behavior*, 9, 618-622.
- Majida, S. y Panchapakesana, C. (2015). Perceptions and Knowledge-Sharing Behavior of Pre-University Students. *International Information & Library Review*, 47(1-2).
- Mansourian, Y. (2008). Contextualization of web searching: a grounded theory approach. *The Electronic Library*, 26(2), 202 – 214.

- Mao, I. (2008). Chapter 8: Sharism: A Mind Revolution. En: J. Ito, I. Mao y C. Adams, (Eds.) *Freesouls Captured and Released by Joi Ito* (pp. 115-118). Recuperado de <https://freesouls.cc/essays/07-isaac-mao-sharism.html>
- Marquie, G. (2012). Internet: évolutions chez les jeunes et inégalités dans les usages. Rapport de l'enquête annuelle du Crédoc. 17 décembre 2012. Recuperado de www.ressourcesjeunesse.fr/Internet-evolutions-chez-les-12-24.html
- Marquina, J. (2013). *Informe APEI sobre bibliotecas ante el siglo XXI: nuevos medios y caminos. Informe Apei*, 8. Recuperado de <http://www.apei.es/actividades/informe-apei-sobrebibliotecas-ante-el-siglo-xxi-nuevos-medios-y-caminos>
- Martínez Pacheco, A. (2012). Jóvenes y redes sociales. Valores y miedos heredados de las culturas de Internet. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, 1-9. Editada por Fundación Telefónica. Madrid.
- Martínez, M. F., García, M. y Maya, I. (1999). El papel de los recursos sociales naturales en el proceso migratorio. *Intervención Psicosocial*, 8(2), 221-232.
- Martínez, M. F., García, M. y Maya, I. (2001). Una tipología analítica de las redes de apoyo social en inmigrantes africanos en Andalucía. *REIS*, 95, 99-125.
- Matute, H. y Vadillo, M. A. (2012). *Psicología de las nuevas tecnologías. De la adición a Internet a la comunicación con robots*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Maya, I. (1999). *Análisis de los recursos de apoyo social de los inmigrantes africanos y latinoamericanos en Andalucía. Tipología de redes y proceso de adaptación*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Social. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Maya, I. (2009) Mallas de paisanaje: el entramado de relaciones de los inmigrantes. *REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 17(13), 273-303.
- Maya, I. y Armitage, N. (2007). Multiple Senses of Community in Migration and Commuting: The Interplay between Time, Space and Relations. *International Sociology*, 22(6), 743-766.
- Maya, I. y Holgado, I. (2005). Lazos fuertes y proveedores múltiples de apoyo: comparación de dos formas de representación gráfica de las redes personales. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 10, 107-127.
- Maya, I., Martínez, M. F. y García, M. (1999). Cadenas migratorias y redes de apoyo social de las mujeres peruanas en Sevilla. *Demófilo*, 29, 87-105.
- McCarty, C. (2002). Measuring Structure in Personal Networks. *Journal of Social Structure*, 3(1), Publicado en castellano en 2010 en: *REDES. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 19(10).
- McCarty, C. (2014) EgoNet [Computer Software]. Recuperado de <http://sourceforge.net/projects/egonet/> (Versión original: McCarty, C., Collins, C., Lavigne, E., Ian, T., Smith, M., y Schoaff, P. (2001). Egonet. Personal Network Software < <http://survey.bebr.ufl.edu/EgoNet/>>)
- McCarty, C., Killworth, P. D., Bernard H. R., Johnsen E. C., Shelley, G. A. (2001). Comparing two methods for estimating network size. *Human Organization*, 60(1), 28-39.
- McCarty, C., Molina, J. L., Aguilar, C. y Rota, L. (2007). A Comparison of Social Network Mapping and Personal Network Visualization. *Field Methods*, 19(2), 145-162.
- McCarty, C., y Molina, J. L. (2015). *Social network analysis*. En R. H. Bernard y C. C. Gravlee, *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp. 631-657). Maryland: Rowman and Littlefield.
- McCrae, R. R y John, O. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 174-214.
- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1990). *Personality' in adulthood. A Five-factor theory perspective*. New York: Guilford.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. y Paul T. (2008). The five-factor theory of personality. En O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin. (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed.), (pp. 159-181). New York: Guilford Press.
- McMahon, S. D., Felix, E. D. y Nagarajan, T. (2011). Social support and neighborhood stressors among African American youth: networks and relations to self-worth. *Journal of Child Family Studies*, 20, 255-262.
- Merino, L. (2011). Jóvenes en redes sociales: significados y prácticas de una sociabilidad digital. *Revista de Estudios De Juventud*, 11, 95. INJUVE. Madrid.
- Michikyan, M., Dennis, J. y Subrahmanyam, K. (2014). Can You Guess Who I Am? Real, Ideal, and False Self-Presentation on Facebook Among Emerging Adults. *Emerging Adulthood*, 24.
- Molina, J. L. (2001), *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Molina, J. L. (2005). El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 10, 71-105.

- Molina, J. L. y Maya Jariego, I. (2010). *Elementos para el trabajo en red. Apuntes desde el análisis de redes sociales. REDES, Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*. Volumen especial, Diciembre de 2010.
- Molina, J. L., McCarty, C., Aguilar, C., y Rota, L. (2007). La estructura social de la memoria. En C. Lozares (Ed.), *Interacción, redes sociales y ciencias cognitivas*. Barcelona: La Razón Áurea.
- Molina, J. L.; Fernández, R.; Llopis, J. y McCarty, C. (2008). El apoyo social en situaciones de crisis: un estudio de caso desde la perspectiva de las redes personales. *Portularia*, 8(1), 61-76.
- Monereo, C. (2008). La brecha cognitiva. En: J. A. Gómez-Hernández, A. Calderón-Rehecho y J. A. Magán-Wals, (Coords.). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Documentos de trabajo, mayo de 2008. Madrid: Biblioteca de la UCM.
- Monereo, C. (Coord.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Moore, K. y Mcelroy, J. (2012). The influence of personality on Facebook usage, wall postings, and regret. *Computers in Human Behavior*, 28, 267-274
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Moreno Mínguez, A. y Rodríguez San Julián, E. (2013). *Informe de la Juventud en España 2012*. Ed. INJUVE. Madrid: Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G; Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 249-261.
- Navarro, G. (1997). Comunicar con los jóvenes desde los C.I.J. En *Congreso Internacional: ¿Cómo comunicar con los jóvenes en el 2000?*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia; Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Navarro, G. (2010). Estrategias para acercar a los jóvenes a las políticas de juventud. Comunicación presentada en el Congreso Internacional *Jóvenes Construyendo Mundos. Capacidades y Límites de una Acción Transformadora*. 14 y 15 octubre 2010. Círculo de Bellas Artes de Madrid. Recuperado de <http://www.gabrielnavarro.es/2011/04/13/estrategias-para-acercar-a-los-jovenes-a-las-politicas-de-juventud/>
- Navarro, G. (2012). ¡No me hagas pensar!. *Gabriel Navarro*, 6 febrero. Recuperado de <http://www.gabrielnavarro.es/2012/02/06/no-mehagas-pensar>
- Navarro, G. (2013a). Un matiz sobre jóvenes y brecha digital. *Gabriel Navarro*, 9 enero. Recuperado de <http://www.gabrielnavarro.es/2013/01/09/un-matiz-sobre-jovenes-y-brecha-digital>
- Navarro, G. (2013b). El “tuiteo” adolescente. *Gabriel Navarro*, 10 junio. Recuperado de <http://www.gabrielnavarro.es/2013/06/05/el-%E2%80%9Ctuiteo%E2%80%9D-adolescente>
- Navarro, G. (2013c). Mención en Facebook como forma de compartir. *Gabriel Navarro*, 31 julio. Recuperado de <http://www.gabrielnavarro.es/2013/07/31/mencion-enfacebook-como-forma-de-compartir>
- Navarro, G. (2013d). Adiós Facebook. ¡Hola Apps!. *Gabriel Navarro*. 11 de noviembre. Recuperado de <http://www.gabrielnavarro.es/2013/11/11/adios-facebook-%E2%80%9D-hola-apps/>
- Navarro, G. (2013d). Uso práctico de redes sociales en @InformajovenMur. *Gabriel Navarro*, 10 junio. Recuperado de <http://www.gabrielnavarro.es/2013/06/10/uso-practicode-redes-sociales-en-informajovenmur>
- Navarro, G. (2014a). Facebook no es cool para adolescentes. *Gabriel Navarro*. 14 de enero. Recuperado de <http://www.gabrielnavarro.es/2014/01/14/facebook-no-es-cool-para-adolescentes/>
- Navarro, G. (2014b). Tras el comportamiento informacional colaborativo. *Anuario ThinkEPI*, 8, 173-182. Recuperado de https://www.academia.edu/11929147/Tras_el_comportamiento_informacional_colaborativo
- Navarro, G. (2014c). Lo que la gente comparte en los sitios de Redes Sociales. *Gabriel Navarro*. 20 de octubre de 2014. Recuperado de <http://www.gabrielnavarro.es/2014/10/20/lo-que-la-gente-comparte-en-los-sitios-de-redes-sociales/>
- Navarro, G. (2015a). Notas para un debate sobre alfabetización informacional y rasgos de personalidad. *Anuario ThinkEPI*, 9, 25-29. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3145/thinkepi.2015.03>
- Navarro, G. (2015b). Compromiso cívico de la juventud y centros de información juvenil. *Global Education Magazine*. August 12, 2015, for the International Youth Day. Recuperado de <http://www.globaleducationmagazine.com/global-education-magazine-12/>
- Navarro, G. (2016a). Información juvenil y sociabilidad virtual de los jóvenes. *Agenda Joven*, 200, 20 años de AJ, Diputación de Córdoba. Recuperado de <http://www.gabrielnavarro.es/2016/04/01/informacion-juvenil-y-sociabilidad-virtual-de-los-jovenes/>

- Navarro, G. (2016b). Redes Sociales, Juventud e Información Juvenil. Conferencia en la Jornada de Información y Participación Juvenil. Instituto Navarro del Deporte y Juventud. Pamplona, 15 de diciembre 2016. Recuperado de:
https://www.academia.edu/32510211/Redes_Sociales_Juventud_e_Informaci%C3%B3n_Juvenil
- Newness, K., Steinert, J. y Wiswesvaran, C. (2012). Effects of personality on social network disclosure: Do emotionally intelligent individuals post inappropriate content?. *Psychological Topics*, 21(3), 473-486.
- Niedźwiedzka, B. (2003). A proposed general model of information behavior. *Information Research*, 9(1), paper 164 Recuperado de <http://InformationR.net/ir/9-1/paper164.html>
- Nielsen Company (The) (2016). *The Nielsen Global Generational Lifestyles Survey*. Recuperado de <https://www.nielsen.com/content/dam/nielsen-global/latam/docs/reports/2016/EstilosdeVidaGeneracionales.pdf>
- Nielsen, J. (2003). Information foraging: why Google makes people leave your site faster. Recuperado de <http://www.nngroup.com/articles/information-scent>
- O'Reilly, T. (2005). Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software, *Boletín de la Sociedad de la Información de Telefónica*. Recuperado de http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146
- ONTSI (Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información). (2015). *Perfil sociodemográfico del Internauta 2015*. Recuperado de <http://www.ontsi.red.es/ontsi/es/estudios-informes/perfil-sociodemografico-de-los-internautas-datos-ine-2015>
- O'Reilly, T. (2004). The Architecture of Participation. June 2004. En: Archiv O'Reilly Media, Inc. Recuperado de http://archive.oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_participation.html
- O'Reilly, T., y Battelle, J. (2009). Web Squared: Web 2.0 Five Years On. *Web2Summit* (p. 15). O'Reilly Media Inc.
- Paiva, A. (1997). Learner Modelling for Collaborative Learning Environments. En: B. Boulay y R. Miyoguchi, (Edits.). *Artificial intelligence in education* (pp. 215-222). IOS Press.
- Park, N., Lee, S y Kim, J. (2012). Individuals' personal network characteristics and patterns of Facebook use: A social network approach. *Computers in Human Behavior*, 28, 1700-1707.
- Pérez-de-Pablos, S. (2015a). Los alumnos que empiezan secundaria no distinguen qué informaciones son relevantes en internet. *El país tecnología*, 26 febrero. Recuperado de http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2015/02/25/actualidad/1424883013_307170.html
- Pérez-de-Pablos, S. (2015b). Los jóvenes no tienen las competencias digitales que está demandando el mercado laboral. *El país tecnología*, 26 febrero. Recuperado de http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2015/02/26/actualidad/1424967505_548980.html
- Peter, J.; Valkenburg, P. M. y Chouten, A. P. (2005). Developing a Model of Adolescent Friendship Formation on the Internet. *Cyberpsychology & Behavior*, 8(5), 423-430.
- PEW Research Center (2015). *Social Media 2015 (Report)*. Recuperado de <http://www.pewresearch.org/topics/social-media/2015/>
- Pilerot, O. (2012). LIS Research on information sharing activities - people, places, and information. *Journal of Documentation*, 68(4), 559-581.
- Pimienta, D. (2008). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. En: J. A. Gómez Hernández, A. Calderón Rehecho y J. A. Magán Wals, (Coords.). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Documentos de trabajo, mayo de 2008. Madrid: Biblioteca de la UCM.
- Pinto Molina, M. (2004). Necesidades de información. *Electronic Content Management Skills (e-COMS)*. Fecha de creación 15/10/2004 | Fecha de actualización 13/12/2015. Recuperado de <http://www.mariapinto.es/e-coms/necesidades-de-informacion/>
- Pirolli, P. y Card, S. (1999). Information foraging. *Psychological review*, 106(4), 643-675.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. En: *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
- Quercia, D., Kosinski, M., Stillwell, D. y Crowcroft, J. (2011). Our Twitter Profiles, Our Selves: Predicting Personality with Twitter. 2011 IEEE Third International Conference on Privacy, Security, Risk and Trust and 2011 IEEE Third International Conference on Social Computing.
- Rafaeli, S. y Raban, D. R. (2005) Information sharing online: a research challenge. *International Journal of Knowledge and Learning*, 1(1-2).
- Rainie, L. (2003). Teenage Life Online: The Rise of the Networked Generation. Singapore Youth.Net Conference. Recuperado de <http://www.pewinternet.org/2003/08/14/teenage-lifeonline-the-rise-of-the-networked-generation/>
- Ramos-Vidal, I. (2014). Influencia de la estructura de las redes personales sobre el desarrollo de procesos comunitarios en población desplazada. *Psychologia: avances de la disciplina*, 8(1), 43-54.

- Ramos-Vidal, I., y Ricaurte, P. (2015). Niveles de análisis y estrategias metodológicas en la ciencia de las redes. *Revista Virtualis*, 11 (1), 139-164.
- Reddy, M. C. y Jansen, B. J. (2008). A model for understanding collaborative information behavior in context: A study of two healthcare teams. *Information Processing and Management*, 44, 256-273.
- Reddy, M. C.; Jansen, B. J. y Spence, P. R. (2010). Collaborative Information Behavior: Exploring Collaboration and Coordination during Information Seeking and Retrieval Activities. (Chapter 5) En: J. Foster (Ed.), *Collaborative Information Behavior: User Engagement and Communication Sharing*. Information Science Reference.
- Reig, D. (2008). Sharismo: la esencia de la web 2.0. *El caparazón blog*. Recuperado de <http://www.dreig.eu/caparazon/2008/12/17/sharismo-la-esencia-de-la-web-20/>
- Reig, D. (2015). Jóvenes de un nuevo mundo. *Revista de Estudios de Juventud*, 108. INJUVE. Madrid.
- Reig, D. y Vílchez, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Renau, V., Oberst, U., Gosling, S., Rusiñol, J. y Chamarro, A. (2013). Translation and validation of the *Ten-item personality inventory* into Spanish and Catalan. *Aloma. Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 31(2), 85-97.
- Requena, F. (1989). El concepto de red social. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 48, 137-152.
- Requena, F. (1994). *Amigos y Redes Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Requena, F. (1996). *Redes sociales y cuestionarios. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Requena, F. (2003). *Análisis de redes sociales. Orígenes, teorías y aplicaciones*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655.
- Richer, S. y Vallerand, R. J. (1995). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale en milieu de travail. Comunicación presentada al Congrès Annuel de la SQRP, Ottawa, ON, 27-29 octubre.
- Richer, S. y Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). *Revue Européene de Psychologie Appliquée*, 48, 129-137.
- Rioux, K. S. (2004). Information acquiring-and-sharing in Internet-based environments: An exploratory study of individual user behaviors. Tesis doctoral, University of Texas at Austin, Estados Unidos.
- Rioux, K. S. (2005). Information acquiring-and-sharing. En K. E. Fisher, S. Erdelez, y E. F. McKechnie (Eds.), *Theories of information behavior* (pp. 169-173). Medford: Information Today.
- Rosen, P. A. y Kluemper, D. H. (2008). The Impact of the Big Five Personality Traits on the Acceptance of Social Networking Website. *AMCIS 2008 Proceedings*, Paper 274.
- Ross, C., Orr, E., Sisic, M., Arseneault, J., Simmering, M. y Orr, R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25, 578-586.
- Rubio, A. (Dir.) (2009). *Adolescentes y jóvenes en la Red: Factores de oportunidad*. Madrid. INJUVE.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sánchez Vidal, A. (1991): *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona: Ed. PPU.
- Sánchez, A. y Fernández, M. (2010). Generación 2.0. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Departamento de Psicología. Universidad Camilo José Cela. Recuperado de <https://www.slideshare.net/ucjc/generacin-20-hbitos-de-los-ad>
- Sánchez-Navarro, J. y Aranda, D. (2011). Internet como fuente de información para la vida cotidiana de los jóvenes españoles. *El profesional de la información*, 20(1), 32-37.
- Sánchez Vidal, A. (1990). *Psicología comunitaria: bases conceptuales y operativas: métodos de intervención*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Sanz, L. (2003). Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. *Documento de trabajo 03-07, Unidad de Políticas Comparadas*. Recuperado de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1569/1/dt-0307.pdf>
- Saracevic, T. (1996). Modeling Interactions in Information Retrieval (IR): A Review and Proposal. *59th ASIS Annual Meeting, Baltimore*.
- Saracevic, T., Kantor, P., Chamis, A. Y. y Trivison, D. (1988). A study of information seeking and retrieving. I. Background and methodology. *Journal of The American Society for Information Science*, 39(3), 161-176.
- Savolainen, R. (1995). Everyday life information seeking: approaching information seeking in the context of 'Way of life'. *Library and Information Science Research*, 17(3), 259-294.

- Savolainen, R. (2015). Approaching the affective factors of information seeking: the viewpoint of the Information search process model. En *Proceedings of ISIC, the Information Behaviour Conference, Leeds, 2-5 September, 2014: Part 2*, (paper isic28). Recuperado de <http://InformationR.net/ir/20-1/isic2/isic28.html>
- Savolainen, R. y Kari, J. (2004). Conceptions of the Internet in Everyday Life Information Seeking. *Journal of Information Science* 30(3), 219-226.
- Schrammel, J.; Köffel, C. y Tscheligi, M. (2009). Personality traits, usage patterns and information disclosure in online communities. In *BCS HCI '09: Proceedings of the 2009 British Computer Society Conference on Human-Computer Interaction*, pages 169–174, Swinton, UK, UK, 2009. British Computer Society.
- Scholz, C., Baek, E. C., O'Donnell, M. O., Kim, H. S., Cappella, J. N. y Falk, E. F. (2017). A neural model of valuation and information virality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 114(11), 2881-2886.
- Selfhout, M.; Burk, W., Branje, S.; Denissen, J.; van Aken, M. y Meeus, W. (2010). Emerging Late Adolescent Friendship Networks and Big Five Personality Traits: A Social Network Approach. *Journal of personality*, 78(2):509–538, 2010.
- Serrano-Cobos, J. (2016). Tendencias tecnológicas en Internet: hacia un cambio de paradigma. *El profesional de la información*, 25(6), 843-850.
- Shah, C. (2008). Toward Collaborative Information Seeking (CIS). *Joint Conference on Digital Libraries (JCDL)*. Workshop on Collaborative Information Retrieval, June 20.
- Shah, C. (2010). Collaborative Information Seeking: A Literature Review. En: *Exploring the digital frontier advances in librarianship, Vol. 32*. Emerald Group Publishing Limited.
- Shah, C. (2012). *Collaborative Information Seeking. The Information Retrieval Series 34*. Berlin: Springer-Verlag.
- Shah, C., Capra, R. y Hansen, P. (2014). Collaborative Information Seeking. *COMPUTER*, 22-25.
- Sheldon, P. (2008). The Relationship Between Unwillingness-to-Communicate and Students' Facebook Use. *Journal of Media Psychology*, 20(2), 67–75.
- Shenton, A. K. (2007). The Paradoxical World of Young People's Information Behavior. *School Libraries Worldwide*, 13(2), 1-17.
- Shenton, A. K. y Dixon, P. (2003). Models of young people's information. *Journal of Librarianship and Information Science*, 35(1), 5-22.
- Shenton, A. K. y Dixon, P. (2004). The development of young people's information-seeking behaviour. *Library & Information Research*, 28(90), 31-39.
- Shenton, A. K. y Johnson, A. (2008). Young People's Perspectives on 'Information' – Revisited. *Official Journal of the International Federation of Library Associations and Institutions*, 34(3), 238-255.
- Shenton, A. K., (2004). Research into young people's information-seeking: perspectives and methods. *Aslib Proceedings*, 56(4), 243-254.
- Skues, J. Williams, B. y Wise, L. (2012). The effects of personality traits, self-esteem, loneliness, and narcissism on Facebook use among university students. *Computers in Human Behavior* 28 (2012) 2414–2419
- Slone, D. (2002). The influence of mental models and goals on search patterns during Web interaction. *Journal of the American Journal of Information Science and Technology*. 53(13), 1152–1169.
- Special, W. y Li-Barber, K. (2012). Self-disclosure and student satisfaction with Facebook. *Computers in Human Behavior*, 28, 624–630.
- Spink, A., y Cole, C. (2006) Human Information Behavior: Integrating Diverse Approaches and Information Use. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(1), 25-35.
- Spink, A., y Cole, C. (2007) Information Behavior: A Socio-Cognitive Ability. *Evolutionary Psychology* 5(2), 257-274.
- Spivak, E. (2013). Influencia de las Redes Sociales en el Comportamiento de Compras de Jóvenes. Nuevos Modelos de Negocios. Tesis Doctoral. Universidad Nebrija, Madrid.
- Staiano, J., Lepri, B., Aharony, N., Pianesi, F., Sebe, N., y Pentland, A. (2012). Friends don't lie: inferring personality traits from social network structure. En *Proceedings of the 2012 ACM Conference on Ubiquitous Computing* (pp. 321-330). UbiComp'12, Sept. 5-8, 2013, Pittsburgh, PA:ACM.
- Stebbins, R. A. (2009). Leisure and its relationship to library and information science: bridging the gap. *Library Trends*, 57(4), 618-631.
- Stone, A., Jason, L. A., Light, J. M., y Stevens, E. B. (2016). The Role of Ego Networks in Studies of Substance Use Disorder Recovery. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 34(3), 315-328.
- Stokes, P., y Urquhart, C. (2011). Profiling information behaviour of nursing students: Part 1: Quantitative findings. *Journal of Documentation*, 67(6), 908–932. Recuperado en: http://angliaruskin.openrepository.com/arro/bitstream/10540/198672/2/jd878_isb_profiling_final.pdf on August 29, 2012.

- Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N. y Espinoza, G. (2008). On line and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 420-433.
- Subrahmanyam, K., y Greenfield, P. (2008). Online Communication and Adolescent Relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119-127.
- Subrahmanyam, K.; Greenfield, P. y Michikyan, M. (2015). Comunicación electrónica y relaciones adolescentes. Una actualización de las investigaciones existentes. *Iberoamerican Communication Review*, 9(0), (20 años que cambiaron el mundo), 115-130.
- Taberero, C., Aranda, D. y Sánchez-Navarro, J. (2010). Juventud y tecnologías digitales: espacios de ocio, participación y aprendizaje. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 77-96.
- Talja, S. (1997). Constituting 'information' and 'user' as research objects: a theory of knowledge formations as an alternative to the information-man theory. En P. Vakkari, R. Savolainen y B. Dervin (Eds.). *Information Seeking in Context* (pp. 67-80). London: Taylor Graham.
- Talja, S. (2002). Information sharing in academic communities: Types and levels of collaboration in information seeking and use. *New Review of Information Behaviour Research*, 3, 143-159.
- Talja, S. y Hansén, P. (2006). Information Sharing. *New Directions in Human Information Behavior*, 8, 113-134.
- Talja, S., Keso, H. y Pietilainen, T. (1999). The production of 'context' in information seeking research: a metatheoretical view. *Information Processing and Management*, 35, 751-763.
- Talja, S., Tuominen, K. y Savolainen, R. (2004). "Isms" in information science: constructivism, collectivism and constructionism. *Journal of Documentation*, 61(1), 79-101.
- Tardy, C. H. (1985). Social Support Measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-203.
- Tayie, S., Pathak-Shelat, M. y Hirsjarvi, I. (2012). La interacción de los jóvenes con los medios en Egipto, India, Finlandia, Argentina y Kenia. *Comunicar*, 39(20), 53-63.
- Terol, M. C., López, S., Neipp, M. C., Rodríguez, J., Pastor, M. A. y Martín-Aragón, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación. *Anuario de Psicología*, 35(4), 23-45.
- The Cocktail Analysis (2016). Millennials y Redes Sociales, nuevo proyecto de The Cocktail Analysis y Arena. 2 de marzo de 2016. Recuperado de <http://tcanalysis.com/blog/posts/millennials-y-redes-sociales-nuevo-proyecto-de-the-cocktail-analysis-y-arena>
- The New York Times (2011). The Psychology of Sharing: Why do People Share Online. Estudio publicado en Julio de 2011. *The New York Times Customer Insight Group*. Recuperado de <http://www.iab.net/media/file/POSWhitePaper.pdf>
- Tinto, F. y Ruthven, I. (2015). Sharing happy information: responses and self-portrayal. En *Proceedings of ISIC, the Information Behaviour Conference, Leeds, 2-5 September, 2014: Part 2*, (paper isic21). Recuperado de <http://InformationR.net/ir/20-1/isic2/isic21.html>
- Tinto, F. y Ruthven, I. (2016). Sharing "happy" information. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(10), 2329-2343.
- TNS (Kantar Group Company) (2015). Connected Life: Estudio Global sobre el consumidor conectado. Recuperado de http://www.tnsglobal.es/sites/tnsglobal.es/files/NdP%20Connected%20Life%202015__serv.html
- Tramullas, J. y Garrido-Picazo, P. (2011). Comportamiento informacional y estudios de usuarios. En F. CACHEDA, et al. *Recuperación de información. Un enfoque práctico y multidisciplinar*. Madrid: Ra-Ma.
- Tricot, A. y Comtat, P. (2012). La recherche d'information comme dialogue. *Les Cahiers du Numérique*, 8(1-2), 15-38.
- Turkle, S. (2006). Always-on/Always-on-you: The Tethered Self. Recuperado de http://web.mit.edu/sturkle/www/Always-on%20Alwayson-you_The%20Tethered%20Self_ST.pdf
- Turnbull, D. (2003). *Augmenting information seeking on the world wide web using collaborative filtering techniques*. Recuperado de <http://donturn.fis.utoronto.ca/research/augmentis.html>
- Uribe-Tirado, A. (2009). El conocimiento y reconocimiento de los modelos de comportamiento informacional. Un aspecto necesario para los servicios de información web 2.0 y la alfabetización informacional - DHI desde las bibliotecas. En *XVI Coloquio Internacional. de bibliotecarios*, Guadalajara, México, Recuperado de <http://eprints.rclis.org/14146>
- Urquhart, C., Light, A., Thomas, R., Barker, A., Yeoman, A., Cooper, J., Armstrong, C., Fenton, R., Lonsdale, R. y Spink, S. (2003). Critical incident technique and explicitation interviewing in studies of information behavior. *Library & Information Science Research*, 25(1), 63-88.
- Valenduc, G. (2012). Qui sont les jeunes off-line en Belgique? Comment se manifeste la fracture numérique? En: *Les jeunes et les inégalités numériques*. 7 junio, Paris. Colloque organisé par Lecture Jeunesse. Recuperado de issuu.com/nanou79/docs/lj_143
- Valkenburg, P. M. y Peter J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43, 267-277.

- Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1-5.
- Valkenburg, P. M., Peter, P. y Schouten, A. (2006). Friend Networking Sites and Their Relationship to Adolescents. Well-Being and Social Self-Esteem. *CyberPsychology & Behavior* 9, 584-590.
- Valkenburg, P. M., Schouten, A. P. y Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New Media & Society*, 7(3), 383-402.
- Vaux, A. y Harrison, D. (1985). Social Network Characteristics Associated with Satisfaction and Perceived Support. *American Journal of Community Psychology*, 13, 256-268.
- Veinot, T. C. (2009). Interactive Acquisition and Sharing: Understanding the Dynamics of HIV/AIDS Information Networks. *Journal of The American Society for Information Science and Technology*, 60(11), 2313-2332.
- Vera, J. J., López Pina, J. A. y Navarro, G. (2012). Leisure, information needs and social participation of outskirts young people in Murcia (Spain). *Global Journal of Communitary Psychology Practice*, 3(4), part 6.
- Vidal-Fernández, F. (2012). De hogares informatizados a familias informacionales: educación y TIC en las familias españolas. En M. Area-Moreira, A. Gutiérrez-Martín y F. Vidal-Fernández, *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica: Editorial Ariel.
- Villalba, C. (1993). Redes sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. *Intervención Psicosocial*, 2(4), 69-85.
- Villalba, C. (1995). Intervención en redes. *Documentación social*, 98, 105-119.
- Villalba, C. (2009). Del contacto en el escenario social a la construcción de redes sociales y fuentes de apoyo social. *Comunicación presentada al XI Congreso Estatal de Trabajo social*. Zaragoza.
- Wasserman, S., y Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- We Are Social (2016). *Digital in 2016*. Recuperado de <http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016>
- We Are Social (2017). *Digital in 2017 Global Overview*. Recuperado de <https://wearesocial.com/blog/2017/01/digital-in-2017-global-overview>
- Wehrli, S. (2008). Personality on social network sites: An application of the five factor model. *ETH Zurich Sociology Working Paper*, 7.
- Wellman, B. (1988). Structural Analysis: From Method and Metaphor to Theory and Substance. En B. Wellman y S. Berkowitz (Eds.), *Social Structures: A Network Approach*, (pp. 19-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman, B. (1992). Which types of ties and networks give what kinds of social support. *Advances in Group Processes*, 9, 207-235.
- Wellman, B. (1996). For a social network analysis of computer networks: A Sociological Perspective on Collaborative Work and Virtual Community. *Proceedings of the 1996 ACM SIGCPR/SIGMIS conference on Computer personnel research*. Denver, CO, USA.
- Wellman, B. (2007). The network is personal. Introduction to a special issue of Social Networks. *Social Networks*, 29, 349-356.
- Wellman, B. y Gulia, M. (1999). *Virtual Communities as Communities: Net Surfers Don't Ride Alone. Communities and Cyberspace*. New York: Routledge.
- Wellman, B., Hogan, B., Berg, K., Boase, J., Carrasco, J. A., Côté, R., Kayahara, J., Kennedy, T. y Tran, P. (2005). Connected Lives: The Project. Capítulo 8. En P. Purcell, *Networked Neighbourhoods*. Berlin: Springer.
- Wenninger, H., Lee, Z. W., Cheung, C. M., Chan, T. K., y Wong, R. Y. (2016). A literature analysis about social information contribution and consumption on Social Networking Sites. En: Wenninger et al., *Social Information Contribution and Consumption*. Twenty-Fourth European Conference on Information Systems (ECIS), İstanbul, Turkey, 2016.
- Widén, G. y Hansen, P. (2012). Managing collaborative information sharing: bridging research on information culture and collaborative information behavior. *Information research*, 17(4), Recuperado de <http://InformationR.net/ir/17-4/paper538.html>
- Wilkinson, M. A. (2001). Information Sources Used by Lawyers in Problem-solving: An Empirical Exploration. *Library & Information Science Research*, 23, 257-276.
- Williams, A. L., y Merten, M. J. (2008). A Review of Online Social Networking Profiles by Adolescents: Implications for Future Research and Intervention. *Adolescence*, 43(170), 253-274.
- Williamson, K. (1998). Discovered by chance: the role of incidental information acquisition in an ecological model of information use. *Library and Information Science Research*, 20(1), 23-40.
- Wilson, R., Gosling, S. y Graham, L. (2012). A Review of Facebook Research in the Social Sciences. *Perspectives on Psychological Science*, 7(3), 203-220.
- Wilson, T. D. (1981). On user studies and information needs. *Journal of Documentation*, 37(1), 3-15.

- Wilson, T. D. (1997). Information Behaviour: An Interdisciplinary Perspective. *Information Processing & Management*, 33(4), 551-572. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4573\(97\)00028-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4573(97)00028-9)
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of Documentation*, 55(3), 249-270.
- Wilson, T. D. (2000). Human information behavior. *Informing Science*, 3(2), 49-55.
- Wilson, T. D. (2005). Evolution in information behavior modeling: Wilson's model. En, K. Fisher, S. Erdelez y L. McKechnie, (Eds.). *Theories of information behavior*, (pp. 31-36). Medford, NJ: Information Today.
- Wilson, T. D. (2006). Talking about the problem: a content analysis of pre-search interviews. *Information Research*, 10(1), paper 2006. Recuperado de <http://InformationR.net/ir/10-1/paper206.html>
- Wilson, T. D. (2010). Information sharing: an exploration of the literature and some propositions. *Information Research*, 15(4) paper 440. Recuperado de <http://InformationR.net/ir/15-4/paper440.html>
- Winerman, L. (2012). Tracking the scent of information. *Monitor on psychology*, 43(3). Recuperado de <https://www.apa.org/monitor/2012/03/information.aspx>
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3), 551-580.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI Editores.
- Winocur, R. (2012). Transformaciones en el espacio público y privado. La intimidad de los jóvenes en las redes sociales. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e innovación)*, 3, 1-9. Recuperado de www.bbvaopenmind.com/ethan-zuckerman-todavia-no-entendemos-muy-bien-como-ocurre-el-cambio-social-en-la-era-digital/
- Yuste, B. (2016). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista De Estudios de Juventud*, 16(108), 179-191.
- Zach, L. (2005). When is “enough” enough? Modeling the information-seeking and stopping behavior of senior arts administrators. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 56, 23-35.