

BLANCA

BLANCA

Comunicación, cultura y educación

Nueve aproximaciones al estudio
de las tecnologías digitales



Rector General
Salvador Vega y León

Secretario General
Norberto Manjarrez Álvarez

Coordinador General de Difusión
Walterio Francisco Beller
Taboada

*Directora de Publicaciones
y Promoción Editorial*
Bernardo Ruiz López

Subdirectora de Publicaciones
Paola Castillo

*Subdirector de Distribución
y Promoción Editorial*
Marco Antonio Moctezuma
Zamarrón

UNIDAD LERMA

Rector
Emilio Sordo Zabay

*Secretario Académico
de la Unidad*
Darío Eduardo Guaycochea
Guglielmi

*Director de la División
de Ciencias Sociales
y Humanidades*
Pablo Castro Domingo

*Coordinadora del Consejo
Editorial de la División
de Ciencias Sociales
y Humanidades*
Mónica Adriana Sosa
Juarico

Gladys Ortiz Henderson
Luz María Garay Cruz
(coordinadoras)

Comunicación, cultura y educación

Nueve aproximaciones al estudio de las tecnologías digitales



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Lerma/División de Ciencias Sociales y Humanidades
Juan Pablos Editor

México, 2015

Comunicación, cultura y educación : nueve aproximaciones al estudio de las tecnologías digitales / Gladys Ortiz Henderson y Luz María Garay Cruz, coordinadoras. - - México : Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Lerma : Juan Pablos Editor, 2015

1a edición

256 p. : ilustraciones ; 14 x 21 cm

ISBN: 978-607-28-0541-5 UAM

ISBN: 978-607-711-318-8 Juan Pablos Editor

T. 1. Educación y cultura - México T. 2. Comunicación en educación - México T. 3. Internet en la educación - México T. 4. Tecnología educativa - México

LB14.7 C66

Primera edición: 2015

COMUNICACIÓN, CULTURA Y EDUCACIÓN.

NUEVE APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Gladys Henderson y Luz María Garay Cruz (coordinadoras)

Diseño de portada: Daniel Domínguez Michael

D.R. © 2015, Gladys Ortiz Henderson y Luz María Garay Cruz (coordinadoras)

D.R. © 2015, Universidad Autónoma Metropolitana

Prolongación Canal de Miramontes 3855

Ex Hacienda San Juan de Dios, Delegación Tlalpan, 14387, México, D.F.

Unidad Lerma/División de Ciencias Sociales y Humanidades

Avenida de las Garzas núm. 10

Col. El Panteón, 52005, Lerma, Estado de México

Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

<cedcsh@correo.ler.uam.mx>

D.R. © 2015, Juan Pablos Editor, S.A.

2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19, Col. del Carmen

Del. Coyoacán, 04100, México, D.F., <juanpabloseditor@gmail.com>

ISBN: 978-607-28-0541-5 UAM

ISBN: 978-607-711-318-8 Juan Pablos Editor

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada o transmitida, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma y por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo y por escrito de los editores.

La presente publicación pasó por un proceso de dos dictámenes (doble ciego) de pares académicos avalados por el Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-Lerma, que garantizan su calidad y pertinencia académica y científica.

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Juan Pablos Editor es miembro de la Alianza de Editoriales Mexicanas Independientes (AEMI). Distribución: TintaRoja <www.tintaroja.com.mx>

ÍNDICE

| | |
|--|---|
| Introducción | |
| <i>Gladys Ortiz Henderson y Luz María Garay Cruz</i> | 9 |

PRIMERA PARTE

JÓVENES Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

| | |
|--|----|
| 1. Jóvenes, dispositivos móviles y consumo de contenidos mediáticos. El ocio en los tiempos digitales <i>Luz María Garay Cruz</i> | 25 |
| 2. Apropiaciones, usos y sentidos de la computadora e internet entre jóvenes estudiantes universitarios <i>Gladys Ortiz Henderson</i> | 45 |
| 3. El rostro de los bachilleres a través de Facebook <i>Antonio Ponce Rojo</i> y <i>Bertha Alicia Guzmán Herrera</i> | 73 |

SEGUNDA PARTE

PANTALLAS, AUDIENCIAS Y USUARIOS

| | |
|---|-----|
| 4. Educación, familias y pantallas: una propuesta metodológica <i>Darwin Franco Migues</i> | 101 |
|---|-----|

5. Audiencias fuera del clóset: antes y después de internet
Laura Ivonne Vélez Monroy 133

TERCERA PARTE

EDUCACIÓN Y HABILIDADES DIGITALES

6. Nociones sobre lo digital en el contexto de interacción
de un curso de cómputo para adultos
Óscar Enrique Hernández Razo 159
7. La importancia comunicativa de las hipermediaciones
de las(os) estudiantes del Bachillerato
Digital de la Ciudad de México
Karla Edurne Romero Ramos 185
8. Nuevos entornos de aprendizaje en la cultura digital
Daniel Hernández Gutiérrez 211
9. Redes cognitivas y competencias digitales:
propuestas para un abordaje sistémico
Gabriel Pérez Salazar, Beatriz Coss Coronado
y *Sonia O. Martínez Ayala* 233

INTRODUCCIÓN

La comunicación, la cultura y la educación son tres áreas de conocimiento muy amplias y con trayectorias sólidas y propias. Cuando hablamos de comunicación nos podemos remitir al estudio de los fenómenos de interacciones comunicativas interpersonales tanto en el ámbito verbal como en el no verbal, pero también a la investigación de problemáticas relacionadas con los medios colectivos de comunicación como la televisión o a los denominados medios digitales y los entornos en internet. El campo de la comunicación tiene ya muchos años —desde principios del siglo XX— procurando legitimar teorías, propuestas metodológicas y posturas epistemológicas que han surgido a partir de las transformaciones sociales y comunicativas que los medios de comunicación y las tecnologías informacionales¹ han ocasionado en la cultura contemporánea, tanto en el nivel social como en el nivel individual. Si bien es un solo campo el conocido o denominado como ciencias de la comunicación, éste se constituye de diversas posturas teóricas y escuelas de pensamiento, no siempre coincidentes, que han abonado ideas, propuestas y sentidos al conjunto de conocimientos de las ciencias sociales y humanidades.

¹ En este texto utilizamos los conceptos de “tecnologías informacionales”, “tecnologías digitales” y “tecnologías de información y comunicación” (TIC) como sinónimos para hacer más ágil la lectura. Si bien existe una discusión con respecto a cuál es la noción más acertada para describir los artefactos tecnológicos tales como las computadoras, las tabletas o los teléfonos celulares, últimamente los especialistas en el tema se han decantado por el término *tecnologías digitales* en la literatura relevante sobre el tema.

Una de las vertientes del campo de la comunicación se relaciona con el estudio de la cultura. El estudio de la cultura suele ser territorio de análisis y reflexión de la antropología, disciplina que desde el siglo XIX ha contribuido con sus formas particulares de aproximación etnográfica y sus miradas *desde dentro*, a la comprensión de los grupos étnicos del pasado y el presente. Si bien se reconoce el carácter complejo del estudio de la cultura como concepto clave, debido a las innumerables connotaciones que conlleva —la noción de cultura tiene más de 200 definiciones—, también se ha puntualizado que su forma de abordaje y precisión conceptual del término suele ser útil para dar explicaciones a interrogantes que tienen como eje de discusión el análisis del significado y lo simbólico. En el campo de la comunicación se han retomado las aportaciones del campo antropológico, sobre todo con la incorporación de algunas de las ideas, temas y métodos de los denominados estudios culturales, escuela de pensamiento de corte comunicativo-antropológico que surge en Inglaterra a mediados del siglo XX y que se expande en diferentes universidades del mundo con matices y anclajes propios en la segunda mitad del mismo siglo.

Los estudios culturales tuvieron el acierto de poner en el centro de la discusión la importancia de los significados y sentidos que se generan en torno a los medios de comunicación y artefactos tecnológicos, desde una perspectiva crítica, en una época en la que las teorías e investigaciones apuntaban hacia la comprensión del medio y/o tecnología en sí, sin tomar en cuenta cuáles eran las particularidades sociales, situacionales y culturales de quienes los usaban o consumían en la vida cotidiana. Más aún, uno de sus objetivos fue estudiar las formas en las que los usos y apropiaciones cotidianas podían o no generar resistencias y/o cambios en el sistema social en general.

Cuando en comunicación hablamos de cultura o queremos relacionar ambos conceptos (cultura-comunicación), generalmente se hace alusión a un enfoque que toma en cuenta no sólo el proceso comunicativo en sí o el medio o artefacto tecnológico en cuestión, sino que se interesa en dar voz a quienes se integran a tal proceso comunicativo o a quienes consumen, usan o se apropian del medio o artefacto, es decir, a las personas o sujetos sociales que viven o actúan en un contexto situacional y social específico. Asimismo, una pos-

tura *sociocultural* en comunicación —como también se le conoce— implica una visión crítica que de manera integral procura estudiar los momentos de uso, consumo, apropiación, recepción —o como se le quiera denominar al momento en el que la gente tiene frente a sí una televisión o un teléfono celular— en un contexto histórico y social más amplio, contexto en el que impera cierto modo económico y social de producción y/o ciertas políticas y formas de gobierno que moldean e inciden de alguna forma en esos usos y apropiaciones.

Otra de las vertientes del campo de la comunicación es la que se relaciona con los fenómenos educativos. Así como el de la cultura, el campo educativo tiene también sus propias teorías y formas de análisis muy particulares. La educación es quizás el más arcaico de los campos de estudio —si lo relacionamos con los anteriores— pues implica la reflexión sobre las formas de enseñar y aprender que han existido desde que el ser humano realiza ejercicios de esta índole en las culturas más antiguas. Sin embargo, como disciplina científica, al igual que la antropología, se inaugura en el siglo XIX, cuando se plantea como eje articulador el método propuesto por la sociología y la psicología.

La relación entre comunicación y educación (CyE) no es novedosa en realidad, sin embargo sigue siendo un tema complejo de abordar pues las fronteras entre ambas disciplinas siempre están presentes y es un tema que se ha estudiado frecuentemente; dicha relación ha sido construida desde dos campos de conocimiento: el de la educación y el de la comunicación, por lo tanto existen diversos trabajos e investigaciones cuya mirada parte de ambas disciplinas. En el ámbito de la educación ha sido frecuente que este vínculo se aborde a partir de la enseñanza mediada por tecnologías de comunicación, tanto en la educación formal como en la no formal y la informal; también son abundantes los estudios que dan cuenta de los procesos comunicativos entre los diferentes actores que conviven en las instituciones educativas; se han generado varias temáticas de interés en este campo, pero las más frecuentes en el análisis son: *a*) la educación para los medios y *b*) la educación mediada por recursos mediáticos (y tecnología digital).

La educación para los medios es un tema que cobró fuerza a partir de los años noventa, específicamente el de la investigación de recepción de los medios, formación de receptores críticos y uso didáctico

de los medios de comunicación colectiva en el aula. Estos enfoques tenían la finalidad de formar a los profesores de educación básica como receptores críticos frente a los medios y desarrollar en ellos habilidades didácticas para diseñar estrategias de intervención pedagógica en sus aulas aprovechando los mensajes de los medios.

Esta línea de investigación generó y sigue generando interés entre distintos profesionales tanto de la comunicación como de la educación, y ha ofrecido un espacio importante para desarrollar proyectos de investigación relacionados con los efectos de los medios en los niños, la mediación pedagógica y su relación con los medios, así como el papel de la escuela como mediadora, entre otros.

Precisamente, la corriente de la educación para medios es una vertiente vinculada con los estudios culturales que en sus orígenes tuvo la finalidad de dotar a las audiencias de herramientas que les permitieran “resistirse” a los contenidos mediáticos y/o formar receptores críticos. En la actualidad, la llamada alfabetización o educación para los medios se concibe como una forma de preparar a los niños y jóvenes (ya no solamente a los docentes) para que puedan tomar decisiones más acertadas con respecto al uso de los medios, sin tratar de adoctrinarlos o protegerlos, pues se reconoce su capacidad crítica, de sujetos pensantes.

En América Latina existe una amplia tradición de esta área de estudio, a la que recientemente se ha nombrado *educomunicación*, pues finalmente estamos ante un nuevo campo en el que confluyen dos áreas de estudio: las ciencias de la educación y las de la comunicación. Este campo tiene tintes más locales al tratar de colocar a los medios de comunicación y tecnologías informacionales como herramientas que pueden empoderar a los niños y jóvenes estudiantes para cambiar su entorno social, no como elementos negativos, sino como potenciadores de su creatividad, inteligencia y sentido crítico.

Si bien la educación para los medios se planteaba como una necesidad importante en el pasado —sobre todo con el surgimiento de la televisión y la seducción que producen sus mensajes—, hoy en día vuelve con mayor ímpetu esta demanda debido a la proliferación de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como internet, las tabletas y los teléfonos celulares. La educación para los medios entonces amplía su horizonte: ahora los ni-

ños y jóvenes ya no sólo están rodeados de contenidos mediáticos que provienen de los medios de comunicación como la televisión o la radio, sino de lenguajes, textos y recursos simbólicos que provienen de fuentes más ubicuas como internet y los múltiples entornos digitales que la componen. Con el auge de las tecnologías digitales, existe un traslado en el discurso sobre educación en medios hacia la denominada alfabetización digital; en ésta las problemáticas educativas que atañen a la comunicación se miran desde puntos de vista que fusionan las viejas teorías con los nuevos enfoques que tienen a la convergencia digital como denominador común.

Este escenario de la comunicación en la educación cobra gran relevancia pues existe una discusión reciente sobre el concepto de receptor crítico, concepto acuñado o relacionado con los medios de comunicación tradicionales (radio, prensa y televisión) que deja de lado el hecho de que los actores sociales actualmente están insertos en contextos multimediáticos que integran tecnologías como la computadora, internet, *gadgets* móviles como el iPod, el teléfono celular y otros, lo cual ha llevado a los estudiosos de la comunicación a repensar la concepción de las audiencias y transitar al concepto de usuarios, que está más relacionado con el uso y consumo de contenidos mediáticos a través de dispositivos digitales.

Ciertamente, el arribo de las TIC al panorama mediático ha complejizado la forma de abordar las problemáticas que se trabajan desde el campo de la comunicación en sus vertientes cultural y educativa. Estas tecnologías digitales han traído nuevas discusiones sobre viejos problemas, tales como la relación cotidiana de la gente con los medios colectivos y sus contenidos y/o cómo la educación se puede nutrir de los aportes comunicativos que proporcionan los medios.

Si bien desde hace varios años se reconoce imposible el que una sola disciplina pueda responder las interrogantes que nos plantea el mundo social contemporáneo, hoy más que nunca hacen falta miradas más profundas que no tomen en cuenta un solo campo y una sola pauta a seguir, sino el abordaje interdisciplinar e incluso transdisciplinar, para poder dar respuesta desde posturas interpretativas y/o explicativas más amplias.

Desde las ciencias de la comunicación, por su objeto de estudio y por su propia conformación histórica, se sabe que un fenómeno puede ser comprendido desde distintas visiones y métodos, y ha estado

abierta a incluir en sus propuestas disciplinares elementos provenientes de otras asignaturas, tal y como ha incorporado perspectivas socioculturales y/o también temáticas educativas. De esta forma, las temáticas relacionadas con el campo de la comunicación, la cultura y la educación han sido retomadas por especialistas de diversas disciplinas como la antropología, la sociología y la pedagogía, entre otras; sus rutas se han encontrado en distintos momentos y se han compartido enfoques teóricos y metodológicos que han aportado importantes claves para la comprensión de diversos fenómenos sociales.

En las últimas décadas, numerosas reflexiones e investigaciones sobre problemáticas educativas se han nutrido del enfoque cultural y del enfoque comunicacional para comprender las transformaciones que se han producido a partir de la inserción de las tecnologías digitales en el aula y los hogares, en las dinámicas de interacción entre los sujetos y en las prácticas de consumo de contenidos mediáticos y los tiempos de ocio, entre otras actividades.

Otra temática clave del campo de la comunicación y la educación es el referido a la forma en que los medios de comunicación y las tecnologías digitales pueden ser herramientas útiles para potenciar el proceso educativo. Los contenidos más comunes en este escenario ven los medios y las TIC como herramientas que pueden apoyar el proceso educativo en los sistemas presenciales, mixtos o a distancia. Es justo en este escenario en donde se da una interesante discusión sobre si los futuros especialistas en educación, comunicación y psicología (en este caso pensemos de manera más amplia y no solamente en docentes) deben aprender a producir contenidos y a usar recursos mediáticos y tecnologías digitales, o si es mejor que los educadores y especialistas sean capaces de evaluar materiales ya existentes y sumarlos a sus estrategias de trabajo. Sea cual fuere la postura, lo que es importante señalar es que un componente relevante para realizar alguna de las dos actividades antes señaladas implica tener una concepción adecuada del potencial educativo de los medios y las tecnologías.

Queda clara entonces la importancia de reconocer que el encuentro de la comunicación, la cultura y la educación constituye un campo muy amplio y con muchas vetas que analizar; sin embargo, es necesario hacer algunos recortes y delimitaciones que nos permitan acercarnos más al análisis de algunas prácticas sociales específicas

que involucran a las tecnologías digitales de comunicación y los medios de comunicación colectiva, sin olvidar trabajos que vuelven la mirada a escenarios en donde la comunicación interpersonal y la comunicación en la familia son escenarios clave para comprender la incorporación de las tecnologías digitales en la sociedad y las prácticas comunicativas de las personas.

El objetivo de este libro es dar a conocer trabajos de investigación recientes e inéditos que han dado cuenta de diversos estudios desde las miradas antes mencionadas, que ofrecen perspectivas novedosas en cuanto a temáticas de tradición en el campo de estudio de la comunicación y que han generado información a partir del uso de diversas estrategias metodológicas, además de mostrar escenarios interdisciplinarios de explicación de distintas acciones comunicativas en ámbitos cotidianos, domésticos y educativos.

El estudio de las redes sociales, la interacción en entornos digitales, la apropiación de las tecnologías, las negociaciones de contenido, los roles sociales y las reglas de comunicación, son temáticas que deben seguir siendo analizadas por estudiosos del campo de la comunicación, la educación y la cultura, para poder comprender y dar cuenta de nuevas y viejas prácticas de uso, consumo y apropiación de medios y contenidos digitales.

En ese orden de ideas, las tecnologías digitales son el eje que articula los textos que a continuación se presentan, los cuales se organizaron atendiendo ciertas similitudes entre ellos. Los textos de Ortiz Henderson, Garay Cruz, y Ponce Rojo y Guzmán Herrera, se centran en analizar escenarios y prácticas de uso de TIC entre jóvenes estudiantes de educación media y superior; estos trabajos se abordan tanto desde escenarios formales y/o escolares como en escenarios informales de interacción juvenil; los trabajos de la primera parte, titulada “Jóvenes y tecnologías digitales”, dan cuenta de los procesos de apropiación de las tecnologías digitales el consumo de contenidos mediáticos y el uso de redes sociales digitales por parte de los jóvenes.

El grupo etario denominado “juventud” es y ha sido un grupo de interés para la comunicación, tanto en su vertiente cultural como en la educativa. En este sentido, los jóvenes son sujetos de estudio que se comprenden desde sus particularidades contextuales, situacionales y culturales que de una forma u otra inciden en el cómo usan

y consumen los contenidos mediáticos y las tecnologías informacionales. Al ser el grupo de edad que, según la literatura relevante en el tema, más se acerca a las tecnologías a través de la apropiación de redes sociales como Facebook, ofrece una gran cantidad de preguntas de investigación y reflexiones sobre cómo usan, se apropian y/o consumen los jóvenes estas tecnologías. Los textos de esta primera parte nos muestran tres distintos planteamientos que tienen el objetivo de dar a conocer la relación jóvenes-tecnologías digitales desde una perspectiva sociocultural, con la finalidad de abonar a la discusión actual sobre el uso de artefactos tecnológicos tanto en el plano teórico como en el metodológico.

Luz María Garay Cruz expone un trabajo en el que analiza el uso de dispositivos móviles y el consumo de contenidos mediáticos digitales entre los jóvenes universitarios para comprender cómo están cambiando las prácticas de consumo de programas informativos y de entretenimiento, y atiende también una discusión actual sobre la concepción existente sobre la generación de jóvenes que han sido nombrados de distintas maneras: Generación X, Generación Click, *Millennials*, entre otros. Sin duda la entrada de todos esos *gadgets* en la vida cotidiana de los jóvenes ha generado una serie de cambios en su manera de relacionarse con la familia, los amigos y los compañeros de colegio, y también en sus actividades escolares y su tiempo de ocio; han generado rutinas y horarios que incluyen casi todo el tiempo el uso de estos dispositivos, en especial con la inserción de dispositivos móviles; de eso da cuenta el texto. Se presentan testimonios de estudiantes universitarios que dan cuenta de sus hábitos de uso y de consumo de contenidos mediáticos en diferentes *gadgets*.

Por su parte, Gladys Ortiz Henderson presenta el fragmento de una investigación de carácter etnográfico, elaborada entre 2007 y 2011, que tuvo como objetivo indagar cómo los jóvenes universitarios usaban y se apropiaban de la computadora y de internet en su vida cotidiana. El documento presenta una aproximación antropológica a los artefactos objeto de estudio: la computadora e internet; la noción de *apropiación* y un recuento de las teorías de la comunicación que se han centrado en el estudio de los medios y tecnologías comunicacionales hasta llegar a los estudios culturales, perspectiva en la cual se analizan los significados que la gente otorga a los artefactos en su vida cotidiana y sus prácticas de uso para comprender

cómo estos significados suelen ser, en muchas ocasiones, opuestos a lo que los productores tenían planeado. La autora compara los relatos de jóvenes provenientes de dos distintos niveles socioeconómicos para dar cuenta de cómo el acceso y la apropiación tecnológica resulta desigual en las diversas y contrastantes juventudes mexicanas.

Antonio Ponce Rojo y Bertha Alicia Guzmán Herrera muestran los resultados de una investigación realizada con jóvenes de bachillerato en un plantel del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (Cobaej). A través de la red social en línea Facebook, se buscó relacionar la estancia de los jóvenes en la red social virtual con su vida cotidiana como una manera actual de presentación por parte del joven ante la sociedad, ya que es un escenario en el que se presenta de la forma en que quiere ser reconocido; asimismo, utiliza Facebook como un medio para buscar la aceptación por parte de los demás y el apoyo en decisiones que lo van formando como un individuo social. Los comportamientos como aceptación y presentación constante hacen referencia a la forma en que, según algunos autores, el individuo va construyendo su identidad social personal; es por ello que el análisis de los datos que arrojaron las series de procedimientos metodológicos han sido analizados bajo el escrutinio de categorías que se desprenden de planteamientos teóricos de autores como Peter Berger, Thomas Luckmann y Gilberto Giménez, entre otros.

En la segunda parte, titulada “Pantallas, audiencias y usuarios”, se presentan los documentos de Franco Mígues y Vélez Monroy, quienes atienden las relaciones y la negociación de adolescentes y jóvenes con las múltiples pantallas existentes en sus dinámicas de vida cotidiana. Si bien en parte los sujetos de estudio siguen siendo los jóvenes, los autores se centran más en la reflexión teórico-metodológica sobre el consumo de los contenidos televisivos y el replanteamiento de éste a partir de la llegada de las tecnologías digitales. Ambos escritos presentan una visión fresca que complejiza la comprensión de la relación pantallas-audiencias-usuarios, teniendo como eje rector la denominada convergencia digital que ha sido posibilitada por el arribo de las TIC a la vida cotidiana de las familias mexicanas.

El texto de Darwin Franco Mígues propone un recorrido por la situación actual de las familias mexicanas en relación con la posesión de bienes tecnológicos dentro del hogar, así como el tipo de compli-

caciones educativas a las que a diario se enfrentan al tratar de regular, acompañar o tutelar el uso familiar de las pantallas que hoy habitan en los hogares mexicanos. El autor se centra sobre todo en comparar un esquema metodológico que permite a otros investigadores interesados en el tema analizar las dinámicas que actualmente existen entre familias, educación y pantallas. Dicha propuesta metodológica gira en torno a la conceptualización de cuatro categorías analíticas: *a)* biografías mediáticas, *b)* trayectorias mediáticas familiares, *c)* migraciones tecnológicas y *d)* estrategias educativas.

Por su parte, Laura I. Vélez Monroy integra una revisión conceptual de audiencias y usuarios para posteriormente analizar un caso específico de un entorno de *webséries*. Para la autora, el factor de cambio en la concepción de las audiencias es internet: su emergencia y apropiación sin duda han requerido que los miembros de las distintas audiencias desplieguen competencias digitales para aprovechar al máximo la oferta de contenidos que difunde cada vez con mayor densidad; la autora señala que al propagarse la apropiación de internet, las competencias digitales requeridas para acceder al uso de las redes —y los dispositivos que las sustentan—, implicaron calificar a los individuos que las poseen como *usuarios*, un término que se hizo extensivo también a aquellos que acceden a la web para consumir productos audiovisuales.

Una tercera parte, a la que llamamos “Educación y habilidades digitales”, está integrada por documentos más centrados en procesos educativos en los cuales la inserción de las TIC ha sido clave. En este apartado se integraron trabajos que dan cuenta de diversas concepciones de escenarios físicos como las aulas de clases y la inserción de las tecnologías digitales, otros presentan discusiones sobre las posibilidades de interacción entre actores educativos a través de recursos digitales y, por supuesto, se presentan reflexiones en torno al desarrollo de las habilidades y competencias digitales. Como se podrá observar, este apartado tiene una relación más estrecha con la comunicación en su vertiente educativa, pero sin dejar de lado las cuestiones culturales, pues presentan casos de estudio en los que sujetos reales, tales como adultos y/o jóvenes, son parte de un entramado que tiene la finalidad de dotar de elementos teóricos, metodológicos y empíricos a la discusión contemporánea sobre las TIC en el contexto educativo.

En el texto de Óscar Enrique Hernández Razo se analizan las nociones relacionadas con las posibilidades de uso de la computadora e internet en un curso de cómputo para jóvenes y adultos impartido en un centro comunitario de la ciudad de México. Se muestra que las posibilidades de uso de la computadora e internet que se promueven resultan limitadas, ya que sólo tienen sentido en el contexto del curso, lo que limita las posibilidades para que los jóvenes y los adultos se beneficien de lo aprendido en otros espacios y situaciones de uso de tecnología. Los datos analizados se enmarcan, teóricamente, en un paralelismo entre el debate sobre las consecuencias de la lectoescritura y lo que actualmente se plantea sobre los alcances del dominio de las TIC. Se establece que tal y como lo muestran algunas investigaciones de corte sociocultural, existen múltiples formas de leer y escribir que se relacionan con los contextos en los que la lectoescritura tiene lugar y en los que se articulan múltiples factores.

Por su parte, Karla Edurne Romero Ramos presenta un texto cuyo objetivo es discutir la importancia comunicativa del análisis de las hipermediaciones entre jóvenes estudiantes en la modalidad a distancia del Bachillerato Digital de la Ciudad de México, a partir del estudio de las materias en línea y el uso de las herramientas de comunicación de la plataforma educativa. La autora hace un especial énfasis en discutir sobre conceptos como la hipermediación y la interacción como temas clave de la educación a distancia en línea.

El capítulo de Daniel Hernández Gutiérrez pone a discusión un asunto clave en el escenario de los estudios de la educación y las TIC: el aula de clases. De acuerdo con el autor, se ha señalado últimamente que el aula de clases quizá sea en su diseño, práctica y organización, uno de los lugares que menos alteraciones ha sufrido durante cientos de años. Sin embargo, el desarrollo de las TIC enfatiza en los modelos educativos una demanda ineludible de evolucionar, de aquella formación que servía a una sociedad industrial a otra que prepare a los jóvenes para desenvolverse en los terrenos de una sociedad conectada, de conocimientos distribuidos y diversos modos de aprendizaje. El trabajo que presenta Hernández parte de reconocer la importancia del escenario físico del aula como un elemento que interviene en el rendimiento y la motivación de los estudiantes. En la medida en que las tecnologías digitales han favorecido nuevas dinámicas de interacción, el objetivo de este estudio

es sistematizar las recientes investigaciones que se articulan alrededor del uso del espacio como un recurso capaz de romper con los modelos convencionales hacia otras forma de concebir los entornos educativos en la sociedad digital.

Finalmente, el documento elaborado por Gabriel Pérez Salazar, Beatriz Coss Coronado y Sonia O. Martínez Ayala tiene como objetivo central argumentar la pertinencia que tiene la noción de *redes cognitivas* para el estudio de las competencias digitales, desde una perspectiva sistémica. A partir de una breve revisión de la forma en que han sido definidas dichas competencias, los autores muestran la manera en que diversas metodologías empleadas para su evaluación destacan el papel activo del sujeto en la solución de problemas, a través del uso de las TIC. Plantean que dicha noción permite identificar el entramado cognitivo del que cada usuario echa mano en relación con actividades como la búsqueda, discriminación y selección de información en línea que le es socialmente relevante. En la parte final del trabajo se presenta una propuesta que contribuye a problematizar este fenómeno desde una perspectiva compleja, que parte tanto de la cibernética como de la teoría general de los sistemas sociales. Éste es un abordaje que prácticamente no ha sido realizado en relación con la conceptualización de las competencias digitales, y en el que radica su principal aportación al estado de la cuestión.

Comunicación, cultura y educación: tres amplias áreas que confluyen y se soportan una a la otra para dar respuesta a interrogantes que surgen cuando miramos a nuestro alrededor y observamos los cambios y también las continuidades originadas por las tecnologías digitales, tanto en la vida cotidiana como en los contextos formales y/o educativos, tanto en los grupos etarios de jóvenes como en los adultos y niños, tanto en el salón de clases como en la calle, los barrios y las plazas. Estos cambios y continuidades nos hacen poner sobre la mesa la validez de las teorías tradicionales del campo de la comunicación y de los nuevos aportes conceptuales y teóricos de las escuelas de pensamiento surgidas de manera más reciente con la aparición de la convergencia digital. Asimismo, estas transformaciones ponen al descubierto la importancia de la generación de conocimientos no sólo disciplinares, sino también inter y transdisciplinares, pues resulta crucial el aporte que una y otra disciplina pueden

recuperar tanto de manera unitaria como en la combinación con las otras disciplinas.

En total, este volumen se compone de nueve miradas hacia problemas contemporáneos de investigación que involucran a las tecnologías digitales, miradas que, con distintos matices y niveles de integración teórico-metodológica, tienen el cometido de dar respuesta a algunas interrogantes actuales válidas en los campos comunicativo, cultural y educativo; más aún, tienen la impronta de dejar como legado numerosas preguntas que surgieron en su elaboración y que aún no tienen ni respuestas definitivas, ni consensuadas, y que más que llegar a conclusiones nos llevan a abrir nuevos horizontes para la reflexión.

Gladys Ortiz
Luz María Garay

BLANCA

PRIMERA PARTE
JÓVENES Y TECNOLOGÍAS DIGITALES

BLANCA

I. JÓVENES, DISPOSITIVOS MÓVILES Y CONSUMO DE CONTENIDOS MEDIÁTICOS. EL OCIO EN LOS TIEMPOS DIGITALES

Luz María Garay Cruz*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de un acercamiento exploratorio sobre los hábitos de consumo de contenidos mediáticos y el tiempo de ocio de los jóvenes universitarios; si uno presta atención y observa con detenimiento a los jóvenes, podrá identificar la cantidad de actividades que realizan con sus *gadgets*, sean éstos computadoras de escritorio, portátiles, teléfonos inteligentes, tabletas, iPods o consolas de videojuego; están al pendiente de sus redes sociales, bajan música, se mensajan con amigos y familiares, ven videos, comparten información y buscan información para realizar algunas tareas escolares, y ése es un escenario que está modificando prácticas sociales de diversa índole, en especial de consumo de contenidos mediáticos. Desde mi punto de vista, es importante analizar esos ajustes en las prácticas comunicativas de los jóvenes.

Sin duda la entrada de todos esos *gadgets* en la vida cotidiana de los jóvenes ha generado una serie de cambios en la manera de relacionarse con su familia, amigos y compañeros de colegio, y también en sus actividades escolares y su tiempo de ocio; ha impactado en rutinas y horarios que incluyen casi todo el tiempo el uso de estos dispositivos, en especial con la inserción de dispositivos móviles.

* Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Comunicación. Profesora-investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Especialista en Comunicación y Educación.

Ya se han realizado varias investigaciones (algunas de las cuales se mencionan y retoman más adelante) que abordan los usos que les dan los jóvenes a las tecnologías digitales y a los entornos de internet; la mayoría de ellas coinciden en señalar que ellos invierten una gran cantidad de horas frente a un *gadget* tecnológico navegando en redes sociales y descargando música, libros y videos. Es en este terreno que se ofrecen algunos resultados de esta investigación en proceso.

LOS JÓVENES COMO USUARIOS Y AUDIENCIA EN LA CULTURA DIGITAL

En México hay datos que nos permiten asegurar que los jóvenes (al menos un sector importante que tiene acceso a las tecnologías digitales) son usuarios muy activos de internet, lo cual implica que tienen acceso a un equipo de cómputo, tabletas y teléfonos celulares inteligentes que les permiten hacer un uso constante de la red.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de 2013, 74.3% de los cibernautas mexicanos tiene menos de 35 años, lo que significa que los jóvenes son los que más usan la tecnología y son también los primeros que la adoptan. Por su parte, la proporción de niños (6-11 años) que navegan en la red es de 11.7%, mostrando cada vez mayor presencia en el total de usuarios de internet (MODUTIH, 2013). De acuerdo con ese mismo informe, de las tres principales actividades realizadas en internet reportadas en 2013, la más recurrente está vinculada a la búsqueda de información (64.3%), seguida del uso como un medio de comunicación (42.1%), entretenimiento (36.2%), apoyo a la educación (35.1%) y acceso a redes sociales (34.5 por ciento).

Por otro lado, y de acuerdo con información de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), en su estudio sobre “Hábitos del internauta mexicano” (AMIPCI, 2014), se informa que el tiempo de conexión promedio es de 5 horas, 36 minutos.

Sobre los lugares de conexión, el hogar (71%), el trabajo (46%) y la escuela (34%) son los tres lugares en donde la mayoría de los internautas acceden a la red. En este rubro es interesante destacar que “Cualquier lugar” aparece en cuarto lugar, con 31%. Sobre los dispositivos para el acceso se reporta lo siguiente:

CUADRO 1
HÁBITOS DE USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES

| <i>Dispositivo</i> | <i>Porcentaje</i> |
|--|-------------------|
| <i>Laptops</i> | 59% |
| PC | 57% |
| <i>Smartphones</i> | 49% |
| Teléfonos móviles | 27% |
| Tabletas | 20% |
| Dispositivos móviles (iPod, PSP, etc.) | 18% |
| Consolas | 13% |
| Aparatos electrónicos (TV, Blue-ray) | 12% |
| Otros | 1% |

FUENTE: elaboración propia con información de AMIPCI (2014).

Sobre los hábitos de consumo, el informe indica que el uso de correo electrónico (80%) y de redes sociales (77%), además de la búsqueda de información (72%), son las actividades más relevantes para los internautas del país.

A partir de estos datos podemos advertir que los jóvenes son un sector importante de los internautas del país y pasan un buen número de horas consumiendo música, viendo películas, capítulos de series televisivas (nuevas y antiguas), jugando con videojuegos o viendo televisión, entre otras actividades.

ENTENDIENDO A LAS NUEVAS GENERACIONES: AUDIENCIAS Y USUARIOS

En este contexto de la digitalización se ha generado una serie de reflexiones para reconsiderar el concepto de *audiencia* en general, audiencia juvenil y usuarios en relación con las tecnologías digitales. Existen trabajos en el ámbito nacional e internacional que han dado cuenta de las modificaciones de las prácticas de uso y consumo de medios y contenidos digitales entre los jóvenes (entre otras cosas); algunos de ellos son los trabajos desarrollados por autores como Tapscott (2009), quien señala que existe una relación constante y de

modificación entre los jóvenes y las tecnologías; éstas inciden en la forma en que la juventud piensa y se conduce, y al mismo tiempo los jóvenes, al hacer uso de las tecnologías, las moldean. Para Tapscott el potencial de la red se materializó cuando los jóvenes comenzaron a apropiarse de ella y la integraron en sus actividades cotidianas, entre ellas para el consumo de medios y contenidos digitales.

Esta apropiación e incorporación de las tecnologías digitales y en especial de internet, ha generado una intensa actividad digital entre los jóvenes y se han elaborado diversos estudios tratando de tipificar a estas generaciones; se les ha asignado nombres como Generación Y, Generación Click, Generación Red, hasta llegar a la llamada Generación Milenio (Hidalgo, 2009).

También se les ha denominado *Millennials*. Un punto en el que coinciden esas definiciones es en identificar que esa generación está integrada por los jóvenes nacidos entre 1982 y 2003; otra característica común a todas estas personas reside en que han crecido cuando la revolución tecnológica ha generado su fruto más llamativo: el acceso masivo y doméstico a la informática. Además, esta nueva generación no ha necesitado prácticamente adaptarse a estos nuevos medios por la vía de un proceso de transición (Ferrer, 2010).

El término *Millennials* fue utilizado por primera vez por los sociólogos Neil Howe y William Strauss (en Gómez, 2015) en un ensayo titulado “*Millennials Rising: The Next Great Generation*”, para describir a una generación que ha crecido en un contexto donde las tecnologías digitales forman parte indisociable de su vida cotidiana, lo cual ha propiciado que la mayor parte de sus actividades relacionadas con comunicación y gestión del conocimiento estén mediatizadas, rasgo que, según los autores, los separa de la denominada Generación X. Tomando como base lo anterior, los *echo boomers* son considerados como nativos digitales, ya que no han tenido que adaptarse al uso de las nuevas tecnologías, pues nacieron y crecieron con ellas. Son adeptos a las computadoras, los dispositivos móviles y los *gadgets*; acostumbran realizar varias tareas de forma simultánea (*multitasking*), como escuchar música y revisar su Facebook, mientras realizan otras actividades (Gómez, 2015).

Planteado de esa manera, es clave comprender los hábitos que van generando en distintos ámbitos de la vida social: la escuela, las relaciones afectivas, el trabajo y el consumo de contenidos mediáti-

cos y de entretenimiento, entre otras cosas; al respecto, se puede señalar lo siguiente:

Una vez que los *Millennials* salen de casa y empiezan a ser selectivos con el tipo de productos culturales que consumen, se alejan de antiguos modelos con los que ya no se identifican; la música se convierte para ellos no en una forma de entender la vida —como en las generaciones anteriores— sino en el complemento de las películas que ven, el espejo de las mezclas de estilos y modas con los que conviven y, sobre todo, una forma más de expresión, pero aplicada a los nuevos cauces técnicos por los que acceden a ella. En este sentido las facilidades de las descargas por internet o, incluso, el uso de la tecnología digital para realizar los *samplers* o mezclas de canciones de estilos completamente diferentes pero que se reproducen a la vez, hace que se difuminen las diferencias entre los seguidores de un estilo y otro (Ferrer, 2010).

En este afán de nombrar a la generación de jóvenes que tienen una gran actividad digital, Carles Feixa (2014) hace una aportación más actualizada en relación con la noción de Generación @ y Generación #.

Señala Feixa que la noción de Generación @ se ha convertido en un término de uso común en los estudios sobre cultura juvenil y cultura digital:

[...] se ha definido la Generación @ como la “generación internet” o “de la red”, podemos definir la Generación # como la generación de las redes o de la web social. En el primer caso, se trata, según Tapscott, de la generación nacida en Estados Unidos en torno a 1977 (y en el resto del mundo occidental en la década posterior), la generación posterior al *baby boom*, que en lugar de crecer con la televisión lo hizo rodeada de aparatos electrónicos (en especial de videojuegos), y que su llegada a la juventud, en la segunda mitad de los noventa (y en España en la primera mitad de 2000), coincidió con la emergencia de internet (en especial del *email* y del chat), por lo que su educación digital prefiguró la cultura de la interacción que caracteriza a la red. En el segundo caso, se trata de la generación nacida en los noventa, educada plenamente en la era digital, cuya llegada a la juventud, en torno a 2010, coincide con la consolidación de la web social, en particular de redes sociales como Facebook, de plataformas de *microblogging*

como Twitter y de las wikis, en un contexto de crisis socioeconómica que dificulta o retrasa su transición a la vida adulta (Feixa, 2014).

Es justamente esta generación, la nacida en los años noventa, la que está marcando pautas de consumo de medios y contenidos digitales. Una nueva categorización de generaciones de audiencias juveniles es definida por Feixa (2014) como la Generación # o Generación *hashtag*. Para referirse a dicho grupo etario hay numerosos términos parecidos o equivalentes, como Generación 2.0, Google, Facebook, Twitter, WhatsApp. Feixa señala que desde el punto de vista tecnológico, la Generación # supone un reajuste de las claves de acceso a la sociedad del conocimiento, basada en la tendencia hacia la universalización de la conectividad y la generalización de la conectividad móvil, lo que supone la deslocalización de las conexiones. En este sentido, y según lo señala Feixa retomando planteamientos de Mac-Namara (citado en Huertas y Figueras, 2014), hay cuatro grandes grupos de consumidores de medios de comunicación. Entre las categorías propuestas se encuentra la Echo Gen Y —Generación Eco Y—, de entre 16 y 28 años, a la que considera la generación de los medios móviles y de las redes sociales. Esta generación participa en una conversación global de bits. La tecnología móvil les permite estar conectados constantemente y en cualquier lugar; la deslocalización de las conexiones les permite desenvolverse en el mundo del ciberespacio (Huertas y Figueras, 2014).

Una de las características de esta última definición es clave para comprender las dinámicas de consumo y recepción de medios y contenidos digitales en la actualidad: el punto de la universalización de la conectividad y la generalización de la conectividad móvil que permite a los jóvenes estar conectados permanentemente y en cualquier lugar.

DISPOSITIVOS MÓVILES Y ESCENARIOS DE CONSUMO DE CONTENIDOS MEDIÁTICOS ENTRE LOS JÓVENES EN MÉXICO

De acuerdo con los datos revisados acerca del acceso a dispositivos móviles, lo más común es conectarse a través de teléfonos celulares. La penetración de telefonía móvil a escala nacional en el primer tri-

mestre de 2012 alcanzó valores de 85%, según Media Telecom M.R. Información Estratégica.¹ Estos datos indican una gran cobertura de esta clase de dispositivos entre la población mexicana.

Su movilidad, conectividad e instantaneidad lo han convertido en la tecnología de comunicación personal más usada alrededor del mundo y en uno de los objetos de consumo más deseado por grandes segmentos de la población. Además de su función básica como medio de comunicación interpersonal, el teléfono celular brinda acceso a una amplia gama de servicios relacionados con la información, el consumo, el entretenimiento y la política, entre otras (García, 1999).

Además del teléfono móvil, actualmente existe una creciente adopción de Smart Connected Devices (dispositivos móviles inteligentes), de acuerdo con datos ofrecidos por la empresa Investigación y Consumo de IDC México.

La adopción de dispositivos móviles en México, para navegar en internet a través de ellos, es una de las tendencias con mayor índice de crecimiento en los últimos años a nivel nacional, y de acuerdo con las proyecciones de las propias compañías y algunos especialistas externos, el país se uniría a esta tendencia mundial en la adopción de teléfonos inteligentes, *tablets* y portátiles como principales medios de conexión móvil, logrando una nueva marca para este 2014, en donde la nación llegaría a los 37 millones de dispositivos móviles conectados, donde las *tablets* son por el momento las que tienen un mayor ritmo de popularidad en su comercialización.²

México es el país que tiene más usuarios de redes sociales a través de dispositivos móviles a escala mundial, según un estudio del Global Web Index (GWI), hasta septiembre de 2014. El estudio de GWI indica que en México 69% de la población entre 16 y 64 años está enganchada a las redes sociales mediante dispositivos móviles, es decir, siete de cada diez del total de usuarios de internet en el país.³

¹ Información consultada en <<http://www.mediatelecom.com.mx>> el 30 de agosto de 2014.

² Información tomada de <<http://www.celularis.com/terminales/cantidad-dispositivos-moviles-mexico-2014/>>, consultado el 29 de agosto de 2014.

³ Información tomada de <<http://www.elfinanciero.com.mx/empresas/mexicanos-los-que-mas-consumen-redes-sociales-en-dispositivos-moviles.html>>, consultado el 1 de abril de 2015.

Esas características del teléfono celular y de los dispositivos móviles inteligentes los han convertido en un objeto de estudio atractivo desde diversos ángulos: el educativo, el político y, por supuesto, como parte de estudios de consumo de medios y de mercado; cada vez se desarrollan más aplicaciones que facilitan las actividades sociales de los usuarios: agendas, organizadores, colaboradores para las tareas, consejos de nutrición, belleza y aplicaciones para el entretenimiento relacionadas con el consumo de música, películas, videos y libros, entre otras cosas, lo cual va marcando pautas para el consumo de medios y nuevos mercados digitales.

En 2014 los internautas mexicanos interactuaban con un mayor número de dispositivos; los encuestados declararon tener cuatro dispositivos diferentes en promedio y utilizar tres para conectarse: *laptop* (70%), *smartphone* (62%) y *tablet* (35%), esos mismos dispositivos son la vía de conexión preferida de los internautas con 34, 30 y 9%, respectivamente.

Hubo un incremento en todos los lugares donde utilizan internet, excepto en el café internet, que continúa a la baja con 16% contra 19% en 2013. La conexión WiFi es el punto de acceso a internet favorito para los mexicanos, ya que 83% se conecta desde una contratada y 28% de una pública.

Los usuarios tienen una relación estrecha con sus dispositivos y utilizan cada uno con distintas preferencias para navegar y conectarse. En su *laptop/desktop* prefieren buscar información (69%) y revisar *mails* (68%); su *smartphone* lo prefieren como despertador (60%) y para sacar fotos (59%), mientras que en sus *tablets* prefieren leer libros/revistas/periódicos (19%) y descargar aplicaciones (15%) (IAB, 2015).

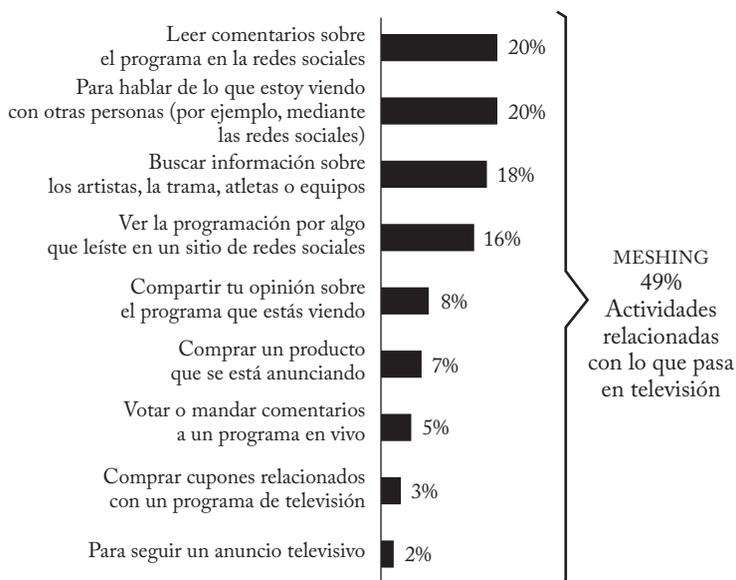
En este contexto, tal como se mencionó anteriormente, uno de los universos más atractivos para todo tipo de estudios es justamente el de los jóvenes, pues como lo señalan las cifras a escalas nacional e internacional, conforman el mayor número de usuarios de estos dispositivos que tienen acceso a internet.

En nuestro país, y de acuerdo con los datos del INEGI, son los jóvenes los usuarios más activos de la red, y los usos que se reportan están muy vinculados a las redes sociales.

Cada vez es más habitual para el internauta mexicano conectarse a internet mientras ve la televisión: 49% realiza actividades relacio-

nadas con el contenido que ven en la televisión (*meshing*), tales como leer comentarios sobre el programa en las redes sociales y también para hablar sobre este contenido con otras personas. Este porcentaje corresponde a aquellos internautas que declararon ver televisión (véase la figura 1).

FIGURA 1
CONSUMO DE MEDIOS Y DISPOSITIVOS EN MÉXICO



FUENTE: IAB México (2015).

Los contenidos en formato de video son de los favoritos para el usuario mexicano; sobre todo ven videos musicales (64%), películas (53%), tutoriales (49%) y series de televisión (40%). Los internautas disfrutan viendo videos *online*, pues dedican en promedio una hora viéndolos en un día normal; es un formato tan amigable y accesible para ellos, que cinco de cada diez han compartido alguno en la web (IAB México, 2015).

Es evidente que este escenario social en el cual los dispositivos móviles y la posibilidad de conectarse a diversos entornos digitales en línea ha generado un creciente interés por analizar las prácticas de los

usuarios y existe abundante información al respecto, misma que es susceptible de ser empleada con distintos fines, uno de los cuales es el de la investigación académica, que nos permite contar con datos de partida para desarrollar proyectos que nos arrojen más información detallada sobre esas diversas prácticas sociales del uso de los recursos tecnológicos.

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y HÁBITOS DE CONSUMO DE CONTENIDOS DIGITALES EN DISPOSITIVOS MÓVILES

Luego de conocer esos datos sobre los jóvenes y el consumo de contenidos en entornos digitales, surgen varias preguntas que necesitan respuestas más detalladas, en especial para comprender los hábitos de consumo de contenidos mediáticos informativos y de entretenimiento que han desarrollado los jóvenes: en qué lugares los ven, que horarios prefieren, cómo organizan sus actividades. Comprender esto desde nuestro campo de estudio —la comunicación— nos permitirá, además, entender mejor algunas dinámicas de interacción de los jóvenes con sus pares y en escenarios como la escuela, entre otros. Es así que esta investigación tuvo la finalidad de explorar un poco más esos hábitos con un grupo específico de jóvenes estudiantes universitarios.

A partir de los datos obtenidos en relatos escritos sobre el uso de dispositivos móviles, específicamente sobre el consumo de contenidos mediáticos informativos y de entretenimiento, que se elaboraron en dos grupos diferentes de jóvenes estudiantes universitarios, uno de 5º semestre (45 integrantes) y otro de 4º semestre (40 integrantes) de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México,⁴ se identificaron algunos detalles de esos hábitos de uso de dispositivos tecnológicos (*gadgets*) y el consumo de contenidos mediáticos en relación con todos los datos presentados en párrafos anteriores.

⁴ Los relatos de usos de dispositivos tecnológicos con los estudiantes de la UNAM se realizaron en noviembre de 2014 y febrero de 2015.

Se les pidió que elaboraran relatos en los cuales describieran lo siguiente: edad a la que habían obtenido su primer teléfono celular, tableta y computadora portátil; los lugares y horarios en que los usan; especificar qué tipo de contenidos mediáticos suelen consumir en esos *gadgets*; entornos digitales que visitan con mayor frecuencia y por qué.

La revisión de las opiniones y los relatos indicó ciertas líneas generales que coinciden en gran medida con los datos que se han presentado en investigaciones nacionales e internacionales, respecto de las actividades que realizan con sus *gadgets*.

La mayoría de los jóvenes asegura tener computadora portátil y teléfono celular (todos), y cerca de la mitad también tiene tableta. En el caso de la computadora portátil o *laptop*, en su mayoría la obtuvieron cuando ingresaron a estudiar la educación media superior y, en general, sus padres se las compraron con fines académicos, para realizar tareas y poder llevarla a la escuela.

El teléfono celular se los compraron o regalaron a edad muy temprana, casi al término de sus estudios de educación media (secundaria) y fue con fines de seguridad, para estar en contacto con sus padres. Acerca de la tableta, los jóvenes la obtienen gracias a que es portátil y así no ponen en riesgo sus *laptops* al trasladarse de la casa a la escuela.

Los usos que les dan a estos dispositivos coinciden plenamente con los datos que se han presentado en los documentos de estadísticas internacionales y nacionales.

ACERCA DE LA COMPUTADORA PORTÁTIL

La computadora se sigue empleando para la elaboración de tareas y la búsqueda de información; en el caso específico que interesa en este documento, acerca del consumo de medios y contenidos digitales en su tiempo de ocio, los jóvenes aseguran que la computadora portátil sigue siendo el *gadget* más útil para ver películas, descargar música y leer. La mayoría opina que el tamaño de la pantalla hace más cómodo el visionado de los materiales, el único problema que encuentran es la poca comodidad para transportarla, así que la mayoría hace uso de ella en la casa. Esto reduce un poco el tiempo que pueden

usarla y el mayor número de horas que están conectados es por las noches y los fines de semana. Lo anterior puede quedar más claro al leer lo que comparten dos jóvenes que elaboraron relatos al respecto:⁵

La *laptop* la ocupo siempre en la casa para realizar la tarea, todos los días en la tarde, también para ver videos en YouTube, portales de revistas, información de deportes, ver series y películas, estas últimas actividades las realizo los fines de semana y en la noche (Mayela).

Cuando uso la *lap*, en Netflix veo principalmente la serie *Once Upon a Time* y *Desperate Housewives*, sus primeras temporadas; también veo *House of Cards* y procuro ver películas que no he visto, las cuales se concentran más en comedias y en películas basadas en libros, sobre todo las de *Nicholas Sparks*. Las películas que veo continuamente es la de *Orgullo y prejuicio* y *Sexo en la ciudad*.

Spotify lo utilizo muchas veces al día. Usualmente es cuando estoy en la computadora o en la *tablet*, ya que es en estos *gadgets* cuando se me permite cambiar de canción con la cuenta gratis. Es en las noches cuando estoy acostada o cuando lavo trastes que oigo Spotify en mi celular con reproducción aleatoria. Las *playlists* que más sigo son las de música romántica, canciones de los noventa y dos mil, así como música acústica de relajación (Rebeca).

En cuanto al consumo de noticias, la *laptop* también es el dispositivo más empleado por comodidad para leer notas y el visionado de videos; un punto clave es que los jóvenes están usando Facebook y Twitter como vía de entrada a los distintos entornos digitales de corte noticioso, asunto que puede y debe ser abordado con mayor detenimiento en otro momento.

Los portales que uso para las noticias son *Sin Embargo* y *Animal Político*. De los dos uso más el primero. Entro a ellos directamente pero también a veces por Facebook si hay alguna noticia de último momento (Alejandro).

Los medios informativos los consulto a través de las notas rápidas que aparecen en mi cuenta de Facebook, así como las plataformas de

⁵ Para respetar el anonimato de los estudiantes, se empleará solamente su primer nombre al compartir su información.

cada periódico, mayoritariamente desde mi celular, pero si son análisis los descargo en la *laptop* (Perla).

Para las noticias en general, las suelo leer en la computadora después de comer en la tarde o en la noche antes de dormir. Leo los portales de *Milenio*, *El Universal*, *Proceso*, *VICE* y *El País*. Generalmente, entro directamente a estas páginas para revisarlas y a veces salen de mi Facebook (Gabriel).

Es interesante advertir que los jóvenes consumen los mismos contenidos que se ofrecen en los medios electrónicos tradicionales y en los diarios impresos del país, aunque quienes hablan otro idioma, como el inglés, pueden usar también medios extranjeros. Aunque se percibe una tendencia al consumo de blogs y portales que están hechos especialmente para entornos digitales y, a decir de los jóvenes, recurren a ellos para tener una visión más amplia de la información, esto indica que algunos de ellos han desarrollado cierta habilidad y criterios para seleccionar información.

Los portales que uso para las noticias son *Sin Embargo* y *Animal Político*. Escogí esos portales por los escritores que tienen y porque al menos dan un aire de imparcialidad, más *Sin Embargo* que *Animal Político* (Alejandro).

SOBRE EL TELÉFONO CELULAR Y LA TABLETA

Acercas del teléfono celular, los jóvenes lo han obtenido a temprana edad, alrededor de los 12 años, cuando ingresan a la escuela secundaria; generalmente su primer celular es alguno de los equipos que ya no usan sus padres o hermanos mayores, y el segundo o tercer teléfono suelen tenerlo cuando llegan a los 15 o 16 años, y es un equipo nuevo. Generalmente se les otorga ese dispositivo con fines de seguridad, los padres quieren estar en contacto con ellos y tener posibilidades de localización.

Actualmente la mayoría de los jóvenes que participaron en este estudio poseen un teléfono inteligente, con posibilidad de mantenerlos conectados a internet y por lo tanto a diversos entornos digitales, entre ellos las redes sociales y diversos servicios de mensajería.

Cabe señalar que algunos de ellos se conectan por vía WiFi y otros usan tarjetas de prepago, son pocos los que tienen servicio de plan tarifario, lo cual coincide con los datos de los estudios presentados en la primera parte de este texto.

En lo que se refiere a sus hábitos de uso del celular para el consumo de contenidos mediáticos digitales, tienen varias actividades: descargan música, ven videos, revisan las redes sociales y en algunos casos leen noticias.

En mi celular, el periodo vacacional pasado tuve la oportunidad de comprar una tarjeta de regalo de 100 pesos de Spotify por lo que tuve un tiempo el programa ilimitado, lo que me permitió usar Spotify en el transporte público sin necesidad de estar conectada ni gastar datos móviles. Me gustó mucho esto, sin embargo, ya no se pudo comprar otra, por lo que ahora en el transporte (sólo si voy de camino a la facultad y no de regreso) oigo música del celular que he descargado (Rebeca).

Varios jóvenes tienen usos similares a los de Rebeca, bajan música de manera gratuita y cuando tienen recursos económicos compran tarjetas para comprar canciones, y es cada vez más común que los jóvenes prefieran el teléfono celular para escuchar música, lo cual ha hecho que descienda el uso de los iPod.

En cuanto a la descarga de música, lo hago desde mi celular al canjear mis tarjetas de Apple a través de iTunes, generalmente lo hago cada seis meses y sólo inserto el código en mi teléfono, elijo las canciones y las compro (Perla).

Mi música la descargo también a través de Torrent y el consumo lo hago mediante mi iPhone, prácticamente todo el tiempo que estoy trasladándome de un lugar a otro en transporte o caminando y entre clases (Norma).

El teléfono celular inteligente también les funciona a los jóvenes como una computadora, bajan aplicaciones que les permite acceder a redes sociales, blogs, periódicos y más entornos digitales; la gran mayoría de ellos lo hacen conectándose vía WiFi gratuitos en la escuela, o en lugares públicos.

En cuanto al celular, lo ocupo cada que encuentro una red de WiFi disponible, que por lo regular es en mi hogar, en la escuela y en lugares públicos que tengan conexión, como parques, cafés, algunas estaciones del metro, bibliotecas, etc. Mi celular lo ocupo para escuchar música en línea en Spotify, también suelo ver algunas series y películas en él con Netflix, o en otras plataformas como Crackle, de igual forma busco y veo videos en YouTube. También por medio de mi celular utilizo como entretenimiento redes sociales como Instagram, WhatsApp, Facebook, abrir mi correo electrónico en Hotmail y Gmail, Twitter, Vine, Weheartit, en donde visualizo y descargo imágenes al igual que en Tumblr, en Lookbook veo blogs de moda. En una aplicación llamada Más TV Cable puedo ver la televisión, también suelo entretenerme al descargar libros gratuitos o comprados por medio de mi celular en la aplicación Libros G de la librería Gandhi.

En cuanto a consumo informativo en mi celular, reviso muchas fuentes, entre ellas periódicos como *La Jornada*, *El Universal*, *Milenio*, *El Financiero* y *La Crónica*. En cuanto a periódicos, suelo seguirlos en Facebook y de ahí visualizar *links* y abrir los que me interesan, o buscar directamente en Google su página y abrir el periódico en línea o leer de la misma plataforma varias notas; de igual forma con revistas como *Proceso*, *Zócalo*, *Emeequis*, algunas culturales como *Algarabía*, *Código*, *La Tempestad*, *Gatopardo*, *Ícónica* y *Premiere*, en estas últimas suelo leer críticas cinematográficas, al igual que en sitios en línea como *El Soma*, *Filme Magazine* y *Punto en Línea*. Otras páginas informativas como *Animal Político* y *Sin embargo*. También suelo informarme en revistas de entretenimiento como *Seventeen*, *Vogue*, *Grazia*, *Cosmopolitan*, *Estilo DF*, entre otras que sigo en Facebook, para posteriormente abrir artículos en su página principal (Gloria).

Si bien varios jóvenes aseguran tener una tableta, no es la que usan con mayor frecuencia; la ven como un dispositivo útil por ser portátil, es mucho más segura y cómoda que una *laptop* y es mejor para leer y visualizar materiales que un teléfono; pero cuando tienen los tres dispositivos prefieren la *laptop* por el tamaño de la pantalla, y el celular por su comodidad en el transporte. Y generalmente le dan el mismo uso que a los otros dispositivos.

En la *tablet* descargo libros en línea, que pueden ser con fin educativo requeridas en clase, o de entretenimiento (Gloria).

La tableta la uso principal y casi exclusivamente en la escuela para acceder a lecturas en versión digital. Y también para bajar música para fiestas (Brandon).

Uso mi tableta para ver series o leer libros, consumo contenidos de Netflix, YouTube, veo caricaturas como *DragonBall Z*, en películas prefiero la comedia estadounidense y algunas veces las mexicanas. También veo documentales en Nat Geo, Discovery. Veo conciertos de mis bandas favoritas y ahora en los videoblogs producidos en YouTube (May).

REFLEXIONES FINALES

Es evidente que los jóvenes universitarios con los que se realizó esta indagación forman parte de una generación que ha crecido en entornos favorables al uso de las tecnologías digitales y que han tenido acceso a ellas desde una edad temprana; por lo tanto, y a partir de las definiciones que se abordaron al inicio de este texto, cuentan con algunas de las características de las llamadas Generación #, Generación @ o *Millennial*.

Hacen uso de dispositivos móviles para realizar varias actividades durante el día, comunicarse con sus familiares y amigos, revisar las redes sociales, buscar información y elaborar tareas, entre otras.

También queda claro que han cambiado la manera de consumir contenidos mediáticos, de acuerdo con los datos que se presentaron en el primer apartado de este texto y que coinciden con lo que ellos mismos reportan en sus bitácoras de uso. Un dato clave es el hecho de que hacen una apropiación diferenciada de los contenidos; la amplia variedad que les ofrece la red permite que los jóvenes puedan elegir y que ellos vayan generando sus propias estrategias para elegir tanto los contenidos de entretenimiento como los noticiosos.

En el caso de los contenidos de entretenimiento, suelen consumir series realizadas para canales digitales como Netflix, pero también ven películas de arte o comerciales que se distribuyeron en el pasado y con series que se transmiten en televisión abierta y/o de paga.

Lo cierto es que ver películas y series es una actividad compartida por los jóvenes en general, pero en sus relatos se advierte que

hay diferencias en las estrategias de búsqueda y de selección de sus materiales, que dependen no solamente de sus intereses sino también de las habilidades digitales y de navegación que han desarrollado; la gran mayoría recurre a sitios muy populares para la búsqueda y descarga de contenidos, otros lo hacen mediante la práctica de ensayo y error, y en su exploración de otros entornos recurren a sitios más especializados y en otros idiomas.

También comparten esa capacidad de ser jóvenes multitarea y realizar varias actividades de manera simultánea, revisar redes, hacer la tarea y escuchar música o ver algún programa de televisión mientras buscan información del mismo programa en Google para *postear* algo en el muro de Facebook (*meshing*), y lo que en apariencia es caótico para muchos adultos, entre los jóvenes suele ser algo muy normal y forma parte de su cotidianidad. Un dato notable es que ellos mismos aseguran (los de mayor edad sobre todo) que son capaces de desconectarse de algunos entornos cuando necesitan concentrarse en una tarea específica que les demanda atención, sea ésta escolar o no.

Podríamos seguir abordando las similitudes de estos jóvenes en las estrategias y hábitos de consumo de contenidos mediáticos digitales que están desarrollando actualmente, sin duda es clave comprender con más detalle esas estrategias de consumo para comprender cómo están percibiendo el mundo los jóvenes, cómo se ha transitado de ese proceso del conocimiento del mundo *massmediado* al conocimiento del mundo a través de internet, pues esta red se ha convertido en la principal fuente de información y entretenimiento para estas generaciones que están conectadas, y es evidente que conviven y complementan a los medios de comunicación colectivos tradicionales. Los jóvenes están construyendo sus propias rutas de consumo en estos contenidos, lo que a la larga tendrá —o tiene ya— implicaciones que inciden en otros escenarios sociales como la escuela y el trabajo, y en sus dinámicas de comunicación interpersonal y grupal.

BIBLIOGRAFÍA

Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) (2014), “Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2014”, dis-

- ponible en <https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf>, consultado el 20 de agosto de 2014.
- “Estudio de consumo de medios y dispositivos entre internautas mexicanos” (2015), en *IAB México*, disponible en <<http://www.iabmexico.com/consumo-medios-y-dispositivos-mexicanos>>.
- “Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México” (2014), en <https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf>, consultado el 29 de agosto de 2014.
- Feixa, C. (2014), “Generación @ versus Generación #. La juventud en la era hiperdigital”, en B.A. Huertas, *Audiencias juveniles y cultura digital*, Barcelona, UAB-InCom, pp. 35-55.
- Ferrer, A. (2010), “Millennials, la generación del siglo XXI”, en *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, núm. 130, Madrid, Universidad Internacional de la Rioja, disponible en <www.nuevarevista.net>, consultado el 25 marzo de 2015.
- Garay, L. (2013), “¿Qué dicen de las TIC quienes estudian en la Universidad Pedagógica Nacional?”, en D. Covi (coord.), *Jóvenes y apropiación tecnológica. La vida como hipertexto*, México, UNAM-SITES, pp. 109-136.
- García-Canclini, N. (1999), *El consumo cultural en México*, México, Ediciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gómez García, I. (2015), “Destilando preferencias. Las redes sociales como fuente de información entre estudiantes universitarios”, en *Revista Entretextos*, año 7, núm. 19, abril-julio, México, Universidad Iberoamericana-León, disponible en <<http://entretextos.leon.uia.mx/num/19/PDF/ENT19-9.pdf>>.
- Hidalgo, J. (2009), “Consideraciones y desafíos educomunicacionales para una alfabetización hipermedial”, en L. Garay (coord.), *Tecnologías de información y comunicación. Horizontes interdisciplinarios de investigación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 149-187.
- Huertas, A. y M. Figueras (2014), *Audiencias juveniles y cultura digital*, Barcelona, Instituto de la Comunicación/Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ibáñez, E.; M. Cuesta, R. Tagliabue y M. Zángaro (2008), “La generación actual en la universidad: el impacto de los millennials”,

presentado en V Jornadas de Sociología de la UNLP, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias, consultado en <www.aacademica.com/000-096/16/261.pdf>.

Mediatelecom-Información estratégica (2014), en <<http://www.mediatelecom.com.mx/>>, consultado el 30 de agosto de 2014.

“México tendrá 37 millones de dispositivos móviles conectados este 2014” (2014), en *Investigación y Consumo IDC*, México, disponible en <<http://www.celularis.com/terminales/cantidad-dispositivos-moviles-mexico-2014/>>, consultado el 29 agosto de 2014.

“Miniseries de 15 segundos” (2014), en <http://www.parentesis.com/noticias/internet_redes_sociales/Miniseries_de_15_segundos_la_nueva_tendencia_de_Instagram>, consultada el 29 de agosto 2014.

Módulo sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (MODUTIH) (2013), en <<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2014/internet0.pdf>>, consultado el 29 de agosto de 2014.

Ruiz, C. (2014), “Mexicanos, los que más consumen redes en móviles”, en *Elfinanciero.com.mx*, disponible en <<http://www.elfinanciero.com.mx/empresas/mexicanos-los-que-mas-consumen-redes-sociales-en-dispositivos-moviles.html>>, consultado el 1 de abril de 2015.

Tapscott, D. (2009), *Era digital. Cómo la generación Net está transformando al mundo*, México, McGraw-Hill.

Thompson, J.B. (1993), *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, UAM-Xochimilco.

BLANCA

2. APROPIACIONES, USOS Y SENTIDOS DE LA COMPUTADORA E INTERNET ENTRE JÓVENES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Gladys Ortiz Henderson*

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta un fragmento de la investigación que realicé entre los años 2007 y 2011, titulada: “Jóvenes, computadoras e internet: apropiaciones, usos y sentidos. El caso de las y los jóvenes estudiantes del Tec y de la UIN”.¹ El objetivo de la investigación fue indagar cómo los jóvenes usaban y se apropiaban de la computadora y de internet en su vida cotidiana. Mi interés en el tema comenzó cuando tuve contacto con jóvenes estudiantes al impartir clases de nivel universitario en el Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México, ya que su apego a los dispositivos tecnológicos era notable, más aún en una institución que parecía fomentar esta tendencia. Asimismo, la literatura especializada en el acceso, usos y apropiaciones de internet comenzó a centrarse en sujetos de estudio diversos: si bien en los años noventa del siglo pasado las investigaciones giraban en torno a los efectos positivos o negativos de las nuevas tecnologías —como internet— en la vida de la gente, después del año 2000 las temáticas y perspectivas teóricas se concentraron

* Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; maestra en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Sussex, Reino Unido; jefa del Departamento de Estudios Culturales de la Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma, desde 2012.

¹ Esta investigación se realizó como parte de la tesis de doctorado para obtener el título en Ciencias Antropológicas en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

en indagar la forma en que grupos particulares como los jóvenes, las mujeres, las minorías étnicas, etc., se apropian de dichos artefactos (Ortiz, 2011b).

Una hipótesis de aquellos años que llamó mi atención fue la de que los jóvenes eran parte de una *generación red* o *generación Net* debido a su creciente contacto y uso de tecnologías como internet, incluso se señaló que dada esta característica de uso intensivo, casi adictivo a lo tecnológico desde muy pequeños, los jóvenes contemporáneos formaban parte de una generación de *nativos digitales*. Esta idea la difundió Don Tapscott, quien en 1998 afirmaba que “hoy en día los niños están tan inmersos en el mundo de los *bits* que piensan que todo forma parte del paisaje natural”. En una investigación del año 2006, titulada “Coming of Age with the Internet”, Sally McMillan y Margaret Morrison investigaron empíricamente esta idea y analizaron la manera en el que la computadora e internet llegaron a formar parte importante de la vida de un grupo de jóvenes universitarios estadounidenses nacidos entre 1975 y 1980. Sin embargo, puesto que estas autoras desarrollaron sus planteamientos e investigaciones en cierto contexto, con jóvenes de cierta generación y en otro país, entonces mi duda radicó en cómo los jóvenes mexicanos respondían al creciente contacto tecnológico y qué historias podíamos recuperar de sus diferentes accesos, usos y apropiaciones.

Gracias al contacto que tenía con estudiantes universitarios, invité a un grupo de jóvenes del Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México, a participar en el estudio; también, para tener un comparativo, invité a un grupo de estudiantes universitarios de una institución totalmente diferente, la Universidad Insurgentes, plantel Tlalpan. Los jóvenes me contaron sus historias de cómo fueron sus usos pasados y presentes de la computadora e internet, con lo que pude delinear un acercamiento a la realidad juvenil mexicana, sus contextos, sus sentidos y sus sentires.

En el primer apartado expongo el marco teórico del análisis, en el cual realizo una aproximación antropológica al objeto de estudio: la computadora e internet; señalo que estos artefactos pueden estar comprendidos en dos dimensiones: como *objeto material* y como *cultura virtual* (Hine, 2004). En el segundo apartado abordo la noción de *apropiación*, ya que resulta clave para la pregunta de investigación; hago un recuento de las teorías de la comunicación que se han

centrado en el estudio de los medios y tecnologías comunicacionales hasta llegar a los estudios culturales, perspectiva en la cual los significados que la gente otorga a los artefactos en su vida cotidiana y sus prácticas de uso nos ayudan a comprender el cómo estos significados suelen ser, en muchas ocasiones, opuestos a lo que los productores tenían planeado en su producción. A continuación me ocupo de la conceptualización de lo juvenil, es decir, de los conceptos clave que, según la literatura consultada, es importante tener en cuenta cuando se trabaja con los jóvenes como sujetos de estudio. En el apartado de la metodología indico brevemente la forma en que fue realizada la investigación, para dar lugar, enseguida, al apartado de los resultados, en el cual se plasman las historias de la computadora e internet contadas por los jóvenes. Finalmente, en las conclusiones señalo algunos resultados e ideas generales que arrojó esta investigación.

LAS DIMENSIONES ANTROPOLÓGICAS DE LA COMPUTADORA E INTERNET

Internet puede ser abordada antropológicamente desde dos dimensiones: como *objeto material* y como *cultura virtual* (Hine, 2004). La primer dimensión se refiere al artefacto o tecnología concreta que ha sido creada por personas específicas, con objetivos delimitados y en contextos situacionales e históricos particulares. La segunda dimensión comprende internet como un espacio en el que se gesta una cultura propia que puede ser llamada *virtual* y que se compone de los mensajes, textos, hipertextos, códigos, etc., que se generan con las interacciones de los usuarios y que pueden observarse cuando se enciende la computadora u otro artefacto que tenga conexión a internet. Veamos más con detenimiento estas dos dimensiones.

INTERNET COMO OBJETO MATERIAL

Hine (2004:46) propone la noción de *artefacto cultural* para teorizar sobre internet, desde una perspectiva antropológica, como una tecnología que debe ser comprendida tomando en cuenta el contexto histórico en el que surge, su dimensión cultural, situacional y meta-

fórica, es decir, como una tecnología desarrollada en cierto momento histórico (ideas militares en torno a la Guerra Fría), que se diseminó a través de medios de comunicación social en diferentes contextos nacionales, en situaciones específicas (entornos institucionales y domésticos) y a través de nociones e imágenes accesibles para concebir a la tecnología (medios de comunicación). Por otro lado, desde la sociología de la cultura, Griswold (1994) propone la noción de *objeto cultural* para referirse a expresiones significativas como un cuento, una pintura, un peinado rastafari, una canción, etc., que tiene un productor, emisor o creador, las cuales se hacen públicas y hay personas que las reciben, las leen y las escuchan. La autora sugiere el recurso explicativo del *diamante cultural* para comprender la relación del objeto cultural con el mundo social y el contexto: el diamante cultural tiene cuatro vértices en donde se encuentran los emisores, receptores culturales, el contexto y el objeto cultural; para aprehender un objeto cultural determinado deben tomarse en cuenta estos cuatro puntos y su relación.

Bell (2001), por su parte, indica que el *ciberespacio* —noción que el autor utiliza para referirse a internet— puede ser analizado desde las tres narrativas que le han dado forma: *a*) las historias materiales, *b*) las historias simbólicas y *c*) las historias vivenciales.² Las llamadas *historias materiales* hacen referencia a las narrativas de cómo esta tecnología llegó a ser lo que es, es decir, el cómo la red fue creada a través de la fusión científica y tecnológica, de la unión de otras tecnologías y saberes, en ciertas organizaciones y a través de diferentes procesos. Aquí caben las narrativas que se han elaborado desde la economía política, cuyo análisis se centra en el uso y los usuarios de internet: cuántos son, quiénes son y dónde se ubican. Las *historias simbólicas* son las representaciones que circulan en los diferentes medios de comunicación y en la cultura popular sobre internet, con el entendido de que su producción, circulación y consumo tiene un profundo impacto en cómo la gente imagina y experimenta una tecnología. Finalmente, las *historias vivenciales* hacen referencia a la unión de los aspectos materiales y simbólicos de la tecnología en la vida cotidiana, en la práctica cultural diaria, esto es, en el cómo

² El autor emplea la palabra en inglés *story-telling* en vez de “historias”, cuya traducción sería más bien “cuentos” o “historias de cuentos”.

la gente experimenta con internet día con día de manera “mundana y banal” (Bell, 2001:31).

Las ideas antes expuestas parten de que cualquier objeto material, sea una computadora, un videojuego, un programa de televisión, una canción, internet, etc., son artefactos producidos y/o creados que circulan y/o distribuyen y se reciben y/o consumen dentro de ciertos entornos económicos, políticos, históricos y situacionales. Asimismo, estas ideas insisten en la noción de cultura como pertinente para la comprensión de las interrelaciones que ocurren entre quienes producen o crean los objetos y quienes los reciben, los usan o los consumen dentro de prácticas y espacios sociales ya existentes.

INTERNET COMO CULTURA VIRTUAL

El abordaje del concepto de *cultura* resulta problemático debido a la cantidad de definiciones que tiene y que ha tenido a lo largo de la historia. Se ha hablado de cultura para referirse al cuidado del campo o del ganado, para hacer alusión a la superación de la mente con el estudio, para referirse a los objetos constitutivos de un grupo, como sinónimo de los significados que dan sentido a la interacción humana, entre otras decenas de connotaciones. La complejidad del término se acentúa cuando le ponemos el apellido de *virtual*, pues este segundo término tiene también su propia historia y discusión. Si bien lo virtual es una palabra que se ha asociado a internet y a las nuevas tecnologías para referirse al nivel de inmersión en otras realidades producidas tecnológicamente, para Lins (2002) la *virtualidad* es algo intrínseco al ser humano, pues somos capaces de transportarnos simbólicamente a otros lugares y de crear realidades alternativas a través del uso del lenguaje.

La *cultura virtual* tiene lugar en el *ciberespacio*. El término ciberespacio, que nace en la novela de William Gibson, *Neuromance*, de 1984, fue muy utilizado en los años noventa del siglo XX para referirse al espacio que posibilita a internet; es el soporte de información en el que reside y se ejecuta el *software* de la computadora y dentro del cual confluyen las comunicaciones electrónicas entre computadoras, las llamadas telefónicas y los mensajes (Joyanes, 1997). Sin embargo, como indica Mayans (2002:237), “el ciberespacio no es la suma de ordenadores, líneas telefónicas, satélites, teléfonos móviles y

el largo etcétera de máquinas que se quiera sumar. Porque no es sumable físicamente. La idea de ciberespacio nos remite a eso que ocurre en su interior”. El ciberespacio es el lugar en donde se producen los movimientos financieros y de dinero del mundo, donde se guardan las fotos, canciones, videos, bases de datos de la gente, instituciones, centros educativos y gobiernos.

En la literatura especializada en el ciberespacio, éste se conceptualiza como una frontera que hay que explorar y que lo *virtual* es su ambiente. Incluso, para definir el ciberespacio se utilizan expresiones como: espacio virtual, mundos virtuales, data-espacio, ciberia, dominio digital, ámbitos electrónicos, esfera infográfica y diversas metáforas (Gálvez y Tirado, 2006).

Hoy en día la noción de ciberespacio ha quedado casi en desuso, y la noción de *virtual* ha desaparecido para dar cabida a lo *digital*, para hacer alusión a las características de los datos que circulan a través de las tecnologías actuales. Sin embargo, la idea de que internet ha dado lugar a nuevas formas de interacción, significados, códigos, formas de socializar, etc., es todavía un tema central en la discusión sobre el uso y la apropiación tecnológica. Más allá de lo complejo o hasta impreciso que pudiera parecer la noción de *cultura virtual*, ésta hace referencia a aquellas significaciones y códigos que construyen las personas en los espacios generados a través de la mediación tecnológica, por ejemplo, aquellos espacios que se producen mediante la conexión de computadoras a través de redes, como lo es internet (Ortiz, 2011a).

DE LOS EFECTOS DE LOS MEDIOS A LA APROPIACIÓN

En el campo de las ciencias de la comunicación hay diferentes teorías y paradigmas que explican cómo los medios de comunicación han impactado y/o transformado de una u otra forma a la sociedad. Cuando los medios de comunicación se masificaron a principios del siglo XX se hablaba del impacto que éstos tenían directamente en la gente, como si éstos fueran una aguja hipodérmica que llegaba a las conciencias sin ninguna mediación. Esta primera idea se fue modificando a lo largo del siglo pasado dando lugar a teorías que ponían el acento, unas en los aspectos sociológicos y otras en los psicoló-

gicos, para producir ciertos efectos o formas de persuasión de los medios en las personas.

Conforme avanzan las transformaciones tecnológicas, sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, también se desarrollan investigaciones que parten de la ingeniería y de la cibernética para dar lugar a explicaciones sobre cómo la información era o no recibida de un emisor a un receptor, tal y como ocurría con las máquinas. Más adelante las aproximaciones al estudio de los medios de comunicación y su relación con las personas, públicos, audiencias, receptores —denominados de una u otra forma según la corriente teórica—, pasaron de poner el foco de atención en el medio a poner mayor atención en el cómo la gente modificaba con sus usos cotidianos esos medios, obteniendo ciertas gratificaciones con éstos. También hubo aproximaciones más globales que hablaban del funcionamiento de la sociedad, donde los medios de comunicación eran uno de los componentes para mantener el equilibrio social o paradigmas que comenzaron a nombrar a la sociedad contemporánea como una sociedad del conocimiento o sociedad de la información, a partir de la comparación de los modos de producción y/o estructuras que presentaba, en comparación con otras sociedades del pasado.

En este conjunto de teorías, aproximaciones y paradigmas del siglo XX se encuentran también los denominados *estudios culturales*, corriente que surge en Gran Bretaña cuando se inaugura en la Universidad de Birmingham el Centre of Contemporary Cultural Studies (CCCS), dedicado a las investigaciones sobre las instituciones culturales, las prácticas sociales y sus relaciones con la sociedad y el cambio social. Los estudios culturales conforman un conjunto de ideas, investigaciones y ensayos que si bien tienen su origen en el marxismo, enfocan sus aportaciones en los aspectos culturales no sólo de los medios de comunicación, sino también de cualquier otro objeto como podía ser un cuadro, la ropa, un libro, etc. En este sentido, se interesan no sólo por la manera en que se producen los objetos y/o mercancías, sino también en cómo los consumen las personas en contextos y situaciones particulares. La noción de *consumo* es clave en esta corriente, pues más allá de que se relaciona con las tesis económicas neoclásicas de “libre mercado”, o que dentro de la teoría crítica el consumo se asocia de manera peyorativa con el *consumismo*, el consumo es una herramienta teórico-metodológica heredera de la inquietud

por construir modelos de comprensión que pudieran superar nociones como “receptores”, “destinatarios” o “influencia”, que tratan a los sujetos de estudio de manera más bien pasiva.

La *apropiación* es un concepto clave cuando hablamos de consumo, incluso podría hablarse de cierta similitud en su significado. La apropiación, en un sentido muy amplio, se refiere a “hacer propio” o “apropiarse de algo”, es decir, tomar un elemento que no nos pertenece en un inicio y hacerlo nuestro o parte de nosotros. La noción de apropiación se adjudica a Carlos Marx (Ollman, 1976), quien la utiliza para explicitar las relaciones que establecen los seres humanos con los objetos que los rodean. Para Marx la apropiación es la interacción “entre los sentidos del ser humano y la naturaleza, la cual es *usada* por los seres humanos para cumplir sus propios fines” (Ollman, 1976:85). En el campo de la psicología, Alexei Leontiev (1903-1979) retoma los lineamientos marxistas y, basado en la propuesta de su contemporáneo, el también psicólogo ruso Lev Vygotski (1896-1934) estudia las acciones de los seres humanos a través de la mediación cultural de los significados. En este enfoque sociohistórico de la cognición humana, el comportamiento y pensamiento de los seres humanos son entendidos desde el tiempo en el que vive el individuo, por lo que la dimensión histórica se convierte en una categoría fundamental. La apropiación, desde esta perspectiva, se refiere a cómo los seres humanos, al estar en contacto con el mundo que les rodea, toman unos elementos y dejan otros de manera creativa, dando lugar al principio de la significación (Ortiz, 2011a).

Desde los estudios culturales la noción de apropiación se ha trabajado para comprender cómo las tecnologías son domesticadas y simbolizadas cuando llegan por primera vez al hogar (Silverstone y Haddon, 1996); para dilucidar cómo la gente resiste de manera pasiva o activa la adopción de una tecnología en la esfera del consumo (Stewart, 2003); para establecer el grado de cambio estructural que la reinención de un artefacto o tecnología pudiera generar a través de la apropiación (Eglash, 2004).

La apropiación se relaciona con la forma en que la gente, en su vida cotidiana, dota de diferentes significados y asocia distintas prácticas a los artefactos y/o objetos, cómo los “hacen propios”. El estudio de un artefacto no se agota al tener en cuenta cómo se produce, sino también lo que la gente hace con ellos cuando han dejado las

fábricas y los lugares en los que son producidos, ya que “el enfocarnos en las prácticas de consumo nos ayuda a comprender que los significados no son simplemente enviados por los productores y recibidos por los consumidores sino que son siempre *hechos en el uso*” (Du Gay *et al.*, 2003:85).

ELEMENTOS CONCEPTUALES PARA EL ESTUDIO DE LA JUVENTUD

Cuando se trabaja en una investigación con un grupo en particular, ya sea de mujeres, niños, jóvenes o adultos, considero importante tomar en cuenta las peculiaridades de dicho grupo para no borrar por completo sus características sociales, contextuales y situacionales, mismas que se convierten en variables importantes del proyecto de investigación, incluso cuando se tiene como objeto de estudio una tecnología como la computadora o internet. En este sentido, me alejo de posturas *tecnológico-deterministas* o *mediacentristas* (Livingstone, 2002) que ponen más atención en la tecnología que en los individuos que la usan.

La juventud se ha estudiado desde diferentes enfoques, teorías y disciplinas. Desde el enfoque sociocultural, la juventud es una construcción que cambia en el tiempo y en el espacio. No es lo mismo ser un sujeto joven de la Edad Media que del periodo de la industrialización, tampoco es lo mismo serlo en el campo que en la ciudad. Como indica Valenzuela, “la juventud es un concepto vacío de contenido fuera de su contexto histórico y sociocultural” (Valenzuela, 2001:133).

Los jóvenes como sujetos de estudio se deben comprender en su relación con contextos socioespaciales concretos, que son precisamente los escenarios sociales, religiosos, políticos o virtuales en los que los jóvenes viven su vida cotidiana (Cussiánovich y Márquez, 2002). Los contextos socioespaciales están configurados por las estructuras sociales, que son las instituciones como la familia, la escuela, los medios de comunicación, el sistema político, la Iglesia, y también están configurados por la parte simbólica o cultural, como las ideologías familiares o las representaciones que predominan en los medios de comunicación.

Asimismo, es importante tomar en cuenta la biografía personal o trayectoria de vida del joven y cómo se ha relacionado a lo largo de ésta con las instituciones mencionadas, tanto en su dimensión estructural como en su dimensión simbólica. En términos de Bourdieu (1990), qué lugar ocupa y ha ocupado en el espacio social con respecto a otros jóvenes en relación con las instituciones y con los recursos socialmente disponibles en un momento histórico dado. Los jóvenes, como cualquier otro grupo social en estudio, se deben comprender tomando en cuenta factores estructurantes como la clase social, el género, la generación, la etnia y el territorio, tal y como lo señala Feixa (1999).

A continuación me centraré en tres elementos claves en este análisis para comprender los apartados siguientes: la familia, la escuela y la clase social, como contextos socioespaciales los primeros, y como factor estructurante el último.

La familia es uno de los principales referentes para el estudio de los jóvenes, pues es la primera instancia de socialización para ellos. Para Bourdieu (2001), la familia es la instancia en la que se adquiere el capital cultural *heredado*; es decir, en donde el individuo adquiere las competencias y disposiciones que son necesarias en un momento determinado, dentro de ciertas condiciones de existencia. Los miembros de la Escuela de Birmingham (Clarke *et al.*, 2000) llaman a la dimensión simbólica de la familia *la cultura parental*, pues indican que los jóvenes no solamente se desenvuelven en una relación cerrada entre “padres e hijos”, digamos en la familia nuclear o con parientes que viven bajo el mismo techo, sino también con otros parientes de diferentes edades y diferentes generaciones, con amigos de la familia, las entidades de pertenencia del grupo familiar, el vecindario y todas aquellas redes de interacción cotidiana que tienen que ver con las actividades familiares.

La clase social es el grupo fundamental de pertenencia en las sociedades modernas (Clarke *et al.*, 2000). Los jóvenes no pueden sustraerse de la clase social a la que pertenece su familia, pues también comparten con sus padres o los adultos de su clase los mismos problemas, como las oportunidades educativas y laborales, el lugar en donde habitan, los espacios de ocio, etc. (Feixa, 1998). La clase social en la propuesta teórica de la década de los noventa es un término que sirve para explicar la posición que tiene un individuo o grupo

en el espacio social con respecto al resto de los individuos, según la estructura y volumen de su capital; individuos con una estructura y volumen de capital semejante ocuparán el mismo espacio social y, por lo tanto, podrán ser parte de una misma clase social.

La escuela también es un referente importante para el estudio de los jóvenes, pues es el lugar en donde se produce una socialización secundaria y se forma el capital cultural *adquirido* en términos de Bourdieu (2001), el cual hace distinciones entre lo que se debe ser y hacer, lo que es permitido y prohibido en una sociedad: es el lugar en donde se adquiere la llamada “alta cultura”, que marcará una diferencia entre quienes asisten a una escuela y quienes no tuvieron la oportunidad de acceder a esta institución. La escuela, para los jóvenes que son estudiantes, es una estructura decisiva para la definición del sentido y el significado de la vida.

METODOLOGÍA

La pregunta que guió la parte de la investigación que se presenta en este texto fue cómo la computadora e internet llegaron a la vida de los jóvenes y cómo se apropiaron de ellas desde su primer contacto hasta sus últimos usos y apropiaciones. El material empírico consistió de los relatos que los jóvenes construyeron sobre su propia vida en relación con las tecnologías señaladas, de manera libre, pero reflexiva, a través de algunos lineamientos que se les proporcionaba cuando accedían a participar en la investigación.

Los jóvenes que participaron en el estudio nacieron entre 1984 y 1990, por lo que durante la ejecución del proyecto tenían entre 18 y 25 años de edad. La invitación a participar en el proyecto se hizo cara a cara mediante una carta formal; luego, una vez que accedían se les invitaba a escribir de manera libre su vida en relación con el acceso y uso de la computadora e internet. Posteriormente se les hacía una entrevista semiestructurada para ahondar en detalles y clarificar episodios del relato.

De los jóvenes estudiantes del Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México, se obtuvieron 51 documentos, y de los jóvenes estudiantes de la Universidad Insurgentes, plantel Tlalpan, se recolectaron 31 documentos. El material tenía diferentes extensiones y

calidad; algunos escribieron hasta 40 cuartillas, mientras que otros sólo ocho o nueve; asimismo, unos eran excelentes conversadores durante las entrevistas, mientras que otros hablaban poco. Estos documentos estaban formados, por lo tanto, de dos tipos de discursos: el escrito y el oral (qué también fue transcrito en papel). En los textos que estos jóvenes elaboraron se respetó su forma de escritura, por eso algunos fragmentos pueden tener errores ortográficos, de sintaxis y de redacción.

Mi objetivo al trabajar con relatos fue tomar en cuenta el punto de vista del individuo, en este caso los jóvenes. Que fueran *ellos* quienes *hablaran y narraran* desde su posición de *jóvenes*, con el objetivo de evitar el adulto-centrismo en que suelen caer algunas de las investigaciones sobre jóvenes y tratando de ir más allá de los estudios de carácter cuantitativo, que son mayoría con respecto al tema de los jóvenes y el uso de las nuevas tecnologías, según la revisión de la literatura (Ortiz, 2011b).

LOS JÓVENES Y SUS RELATOS SOBRE LA COMPUTADORA E INTERNET

JÓVENES ESTUDIANTES DEL TECNOLÓGICO DE MONTERREY, CAMPUS ESTADO DE MÉXICO

Familia, clase social y escuela

Las familias de estos jóvenes pertenecen a la *clase media alta* (nivel socioeconómico C+), aunque también hay jóvenes que no entrarían en esta clasificación pues provienen de un estrato social inferior en términos socioeconómicos, que los ubicaría en la *clase media* (nivel socioeconómico C); los menos pertenecen a familias que se ubicarían en una *clase alta* o *clase rica* (nivel socioeconómico A y B).³ Desde pequeños asistieron a escuelas privadas y uno de los objetivos familiares siempre fue que cursaran sus estudios universitarios

³ En México existen seis niveles socioeconómicos según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), para consultarlos se puede revisar la siguiente página de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado y Opinión Pública A. C. (AMAI), <<http://www.amai.org>>.

en una institución como el Tecnológico de Monterrey, ya que las universidades o instituciones públicas no ofrecen la movilidad social que se espera en los hijos de estas familias. En muchos de los casos los papás y las mamás tienen dos trabajos para poder sortear las altas colegiaturas que implica el estudiar en una universidad privada en México.

En cuanto a las ideas compartidas, se ubican en un mismo espacio social y pertenecen a un mismo estrato social que llamaré *aspiracional*, ya que se caracterizan por una ideología familiar en la que *el éxito* es la palabra clave. Estos jóvenes habitan en zonas residenciales o fraccionamientos *clasesmedieras* que cuentan con todos los servicios, en hogares amplios y equipados con todo tipo de tecnologías. Sus viviendas se ubican en zonas del Estado de México como Cuautitlán Izcalli, Naucalpan, Atizapán, Tlalnepantla, Ecatepec, Tultitlán o Tecámac, también en zonas del Distrito Federal como Lindavista o Chapultepec, e incluso en la región noreste de la ciudad como en Nezahualcóyotl y Texcoco. Ante la pregunta de a qué clase social pertenecían, la respuesta mayoritaria era “a la clase media”, en muy pocas ocasiones decían “clase media alta”, ninguno mencionó ser “rico”.

El poder tener una computadora

Los primeros recuerdos de la computadora para los jóvenes del Tec se enmarcan en los escenarios escolares y del hogar, entre el juego y las tareas escolares. La mayoría tuvo clases de computación en la primaria y sus familias fueron de las primeras que tuvieron una computadora en casa. Algunas familias adquirirían primero una computadora y meses o años después contrataban internet. Otras familias adquirirían por primera vez una computadora solamente para poder tener acceso a internet.

A partir de los ocho años, cuando cursaba el tercer año de primaria, recuerdo que comencé a llevar clases de computación y que desde ese momento el uso de la computadora y el interés en él, fue ahora ya creciendo un poco más. Lo primero que hacía con la computadora era trabajar en los programas de Word y Paint, sin embargo eso no era lo que más me llamaba la atención, sino más bien jugar con

los programas que tenían instaladas esas computadoras en la escuela esperando los últimos minutos de la clase para poder acceder a ellos. Las computadoras debían compartirse entre dos personas, por lo que el tiempo de juego también debía ser compartido (Hugo).

Los papás y las mamás fueron elementos clave en el acceso que de niños tuvieron estos jóvenes a la computadora, en primer lugar, por inscribirlos en escuelas que ofertaban las clases de computación y, en segundo lugar, porque algunos papás y mamás adquirieron desde muy pronto —a principios y mediados de los años noventa— una computadora para su hogar. Al ser un artefacto que muy pocos tenían en aquel momento, el ser propietario de una computadora se asociaba con la distinción que otorgaba el *poder tener* el artefacto, ya que las computadoras eran aún muy costosas en México. Aquí cabe mencionar el estudio de Varela (1999) sobre la introducción de la televisión en Argentina, cuando indica que uno de los primeros modos de apropiación de la televisión era la del “gusto por los adelantos”; esto es, que no se disfrutaba el para qué de un nuevo aparato, ni sus ventajas, sino el *tener* el aparato.

Conforme fui creciendo empecé a agarrar un gusto por la tecnología y más por los videojuegos, a la edad aproximada de siete años —en 1994— mi papá le compró a uno de mis tíos una computadora, una 386, ya que mis hermanas la necesitaban para la escuela o al menos esa fue la excusa. Al principio la computadora sólo la usaba para jugar los escasos juegos que tenía, ya que en ese tiempo al menos en mi escuela, a pesar de ser de paga, era mal visto por mis maestras y compañeros llevar algo hecho a computadora; por parte de los alumnos era visto como “niño rico y presumido”, ya que también si la llevabas era porque tenías impresora, y los maestros no les agradaba principalmente porque la computadora te revisaba la ortografía y ellos deseaban calificar eso (Ricardo).

Otros papás y mamás no estaban tan convencidos de tener una computadora en casa porque la veían nada más como “una máquina de escribir muy cara”, por lo que los hijos e hijas, sobre todo al finalizar la primaria e iniciar la secundaria, tuvieron que convencerlos con el pretexto de poder hacer mejor sus tareas. Si tenían hermanos mayores, entonces no hubo problema, porque les tocaba a estos

últimos convencer a los papás y mamás de la compra, y los jóvenes, entonces niños, tenían a través de sus hermanos mayores su primer contacto con este artefacto.

El correo electrónico, la enciclopedia Encarta y los chats

Uno de los sucesos más importantes relacionados con la llegada de internet fue el de tener una cuenta de correo electrónico; abundan las historias de cómo cuando eran niños obtuvieron sus primeros correos electrónicos ayudados por algún familiar o amigo, motivados porque otros ya tenían uno. Sus primeras cuentas de correo las registraban en Yahoo, Starmedia, America On Line (AOL) y Hotmail.

Lo primero que hice en internet fue sacar mi correo electrónico. Mi primer correo me lo sacó una prima que porque era lo más “wow”, ya que nos íbamos a poder mandar correos diario y desde ahí como que comencé a entrar a internet y después descubrí que no sólo era correo electrónico sino también páginas web (Alejandro).

Otro de los recuerdos más importantes relacionados con internet fue el uso de la enciclopedia Encarta en línea de Microsoft. Aunque la enciclopedia Encarta venía como parte del programa Microsoft Office en las computadoras nuevas, los jóvenes, entonces niños, veían que había una forma en que ésta se podía conectar a internet, la cual fue una razón suficiente para que les pidieran a sus papás y mamás una conexión a internet desde sus casas. Definitivamente la enciclopedia Encarta marca un uso más escolar de la computadora y de internet. Una vez que sabían cómo usar la enciclopedia Encarta en línea, era muy fácil brincar a navegadores como Internet Explorer y obtener más información de la red para sus tareas, extendiéndose la práctica común en secundaria del “copiar y pegar”.

Tengo más contacto con la computadora desde la secundaria que nos dejaban trabajos. Con eso del Encarta como que fue un *boom* para hacer trabajos en las escuelas, mis maestros me regañaban por usarlo, pero yo sí la usaba (Deni).

Los chats también se convierten en un elemento importante en aquel momento, sobre todo el chat de ICQ, que entonces era el más

usado, aunque el uso del chat claramente dependía de la edad de los jóvenes cuando se popularizó, y del círculo de amigos que éstos tenían.

En ese entonces, todavía no estaba el Messenger como ahora lo conozco, antes de que existiera esa aplicación, había algo que se le parecía pero de manera sumamente rudimentaria, de hecho yo jamás lo usé, y ese patrón se repitió con muchos de mis amigos, no recuerdo bien el nombre pero era algo como ICQ. En lugar de eso, lo que hacíamos era entrar a las salas de los chats. A diferencia del Messenger, en una sala cualquiera de chat podías entrar, utilizabas el *nick* o sobrenombre que quisieras y hablabas con gente que no conocías; sin embargo, en ese entonces si queríamos platicar con nuestros amigos, lo que hacíamos era quedar a una hora determinada para conectarnos y meternos a la misma sala; era todo un relajo la verdad, de hecho en mi caso, fue muy rara la ocasión en que llegué a hacer eso (Maribel).

Los jóvenes comienzan a experimentar con su identidad en los chats debido a la posibilidad del anonimato, para cambiarse la edad, conocer a otras personas, pero también por la posibilidad de quedarse de ver ahí con amigos y compañeros de la escuela, es decir, con personas ya conocidas. A quienes no tenían internet sus amigos y amigos los empiezan a presionar para que entren a la red: tener internet se convierte en la insignia de pertenencia a un grupo, y la pregunta obligada en aquel momento, para saber si se tenía o no contacto con internet era: “¿tienes correo electrónico?”, que también era el título de una película estadounidense famosa en aquel tiempo (año 1998), titulada *You've got mail?*, dirigida por Nora Ephron.

El internet llegó a mi casa al poco tiempo de entrar a la preparatoria. Fue para mí un poco incómodo, en la despedida de secundaria (en el típico “rayoneo” de playeras, el “chismógrafo” e intercambio de datos de contacto), ¡no poder dar mi correo electrónico ya que no contaba con uno! Cuando más o menos dos terceras partes de los compañeros ya habían sacado una cuenta. En especial, mi novia siempre me estaba insistiendo en que contratara (o mejor dicho, pidiera a mis papás) una cuenta de internet para poder chatear. Creo que nunca consideré que fuera tan importante el internet hasta el momento en que salimos de la secundaria, y a muchos de mis amigos no los volví a ver,

por lo menos a algunos de ellos no tan regularmente como en tiempos de escuela (Rubén).

Si bien la computadora no había tenido mucho sentido por sí sola, con internet ésta adquiere nuevos significados en la medida en que se convierte en un artefacto mediante el cual las y los jóvenes —que estaban finalizando la primaria o en la secundaria— se comunicaban entre sí: llegó un momento en el que ya no se podía tener computadora sin internet. Por supuesto, por lo anterior muchos jóvenes que aún no contaban con internet en casa comenzaron a pedirles a sus papás y mamás su instalación; si ellos no hacían la negociación con los padres, eran sus hermanos mayores quienes intervenían.

En ese tiempo, en un mismo grupo de amigos o conocidos había *los que tenían y los que no tenían internet*; era símbolo de estatus y de popularidad entre las y los jóvenes, era algo *wow*, como lo mencionó Alejandro. Se solían reunir en la casa de quienes sí tenían computadora y se la pasaban jugando toda la tarde, aunque el pretexto era ir a hacer la tarea. Otros solían ir a los café internet, en donde pasaban un buen rato navegando, chateando o buscando información, con el *sueño* o la ilusión de tener internet en su casa algún día.

Para mi internet era un sueño porque la computadora que teníamos en casa no tenía acceso a internet y el primer contacto que tuve fue como por 5to o 6to de primaria en que había los ciber-cafés y yo me emocionaba, empezaba a chatear y muy padre [...] usaba mi correo en Yahoo, la página de Starmedia, que era lo máximo para chatear y me ponía a buscar fotos y guardarlas en *diskette* y en mi casa las veía (David).

Sin embargo, en un segundo momento, no sólo era importante *el tener o no internet* en casa, sino también estar en los sitios adecuados: en los sitios *de moda* que visitaban la mayoría de las y los jóvenes. Desde entonces comienza la constante migración de un sitio a otro para *estar* en el chat, la página, el video, el correo electrónico, etc., en donde *debían estar* porque todas y todos ya estaban ahí. Si en un primer momento lo importante era *tener internet* y demostrarlo al contar con un correo electrónico, más tarde esto se tenía que demostrar estando en donde todas y todos los jóvenes socializaban

en línea, primero en los chats, luego en el Messenger y más adelante en las redes sociales: siempre brincando de un lugar a otro.

El primer acto de autonomía juvenil: navegar en internet

Los jóvenes comienzan a aventajar a sus papás, mamás y profesores en el conocimiento de la computadora e internet. A los adultos les sorprendía cómo sus hijos sabían más que ellos cuando de tecnología se trataba; navegaban por sitios que los adultos no conocían. Se puede decir que el temprano dominio de internet fue uno de los primeros actos de autonomía de estos jóvenes, de sentir que por lo menos en este ámbito sabían más que sus papás y mamás. Incluso, para muchos jóvenes el acto de tener una computadora personal para ellos, es decir, para su uso exclusivo, instalada en sus cuartos, era símbolo de “ya soy grande”, de poder tener en sus habitaciones un espacio de independencia: sin duda, fue un artefacto que marcó simbólicamente la etapa que va de la niñez a la juventud.

[Cuando entré a la secundaria] mi papá ya no viviría conmigo y tendría que verlo algunos fines de semana, mi hermanita se la pasaba llorando y los primeros días tenía que dormirme con ella; me compraron un celular para comunicarme con mis papás en cualquier lado y finalmente decidí que mis juguetes de niña se quedarían en mi antigua casa y entonces me compraron una computadora nueva “para hacer la tarea” (Susana).

Como respuesta, los papás y las mamás comienzan a controlar o a tratar de controlar el exacerbado uso que las y los jóvenes hacen de esta tecnología. Las condiciones técnicas del artefacto en sus inicios requería una conexión telefónica, esto significaba que para poder acceder a internet tenían que usar necesariamente la línea telefónica del hogar. Esto significó que a través del control de la línea telefónica, los papás y las mamás continuaron con el control de sus hijos en algo en lo que parecía que estaban perdiendo el control pues no lo comprendían del todo. Los jóvenes recuerdan cómo, aunque tuvieran una computadora para su uso personal instalada en sus cuartos, los papás y las mamás establecían horarios para el uso de internet, pues de lo contrario ninguno de la familia podía usar el teléfono.

JÓVENES ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD INSURGENTES,
 PLANTEL TLALPAN

Familia, clase social y escuela

Los jóvenes de esta universidad pertenecen a un nivel socioeconómico que puede clasificarse como C y D+, que corresponden a la *clase media* y la *clase media baja*, respectivamente, aunque también hay algunos que provienen de un estrato aún inferior como el D, que corresponde a la denominada *clase pobre*. Sus viviendas están ubicadas bastante lejos de la universidad, en el Estado de México, en la zona de Aragón, en Ciudad Nezahualcóyotl o en el centro de la ciudad de México, no tienen auto y suelen utilizar transporte público para llegar a su escuela. En las casas o departamentos donde habitan cuentan con lo necesario para vivir de manera cómoda pero sin ningún lujo. La mayoría de estos jóvenes viven no sólo con sus papás o mamás, sino también con tíos, abuelos u otros parientes en la misma casa o departamento —la llamada familia extensa—; también hay quienes viven con parientes, como tíos o abuelos y los que ya viven con una pareja.

Algunos de estos jóvenes trabajan desde hace mucho tiempo y siguen trabajando hoy en día para poder pagar sus estudios. Los jóvenes trabajan como asistentes en alguna empresa, de empleados en alguna cafetería, en establecimientos de comida rápida como McDonald's o Burger King, como capturistas, vendedores o en su propio negocio.

Estos jóvenes siempre han estudiado en escuelas públicas y ésta es, para la mayoría, la primera vez que estudian en una escuela privada, lo cual les provoca un sentimiento ambivalente: están orgullosos de estar por primera vez en una escuela privada, aunque hubieran querido que fuera de otro tipo, como el Tecnológico de Monterrey, ya que la Universidad Insurgentes es la única que pueden pagar por sus precios accesibles. Cabe decir que eligieron estudiar ahí, en la mayoría de los casos, por no haber pasado el examen para acceder a una universidad pública como la Universidad Nacional Autónoma de México o la Universidad Autónoma Metropolitana.

Se puede decir que algunos de estos jóvenes y sus familias viven en la desesperanza y con una casi total pérdida de confianza en el

futuro, viven bajo *la ideología de la desilusión*; sus historias hacen referencia a constantes problemas escolares, familiares y económicos que los hace tener en su trayectoria biográfica discontinuidades escolares, episodios de separación familiar, problemas disciplinares en la casa y en la escuela, etc. Uno de los episodios más recurrentes y traumáticos para la mayoría es no haberlo pasado el examen de admisión a la universidad pública, incluso tras haberlo intentado en varias ocasiones.

La computadora: un regalo muy especial

Son pocos los jóvenes de la Universidad Insurgentes que recuerdan haber tenido una computadora a temprana edad. Algunos comentaron que cursaron clases de computación durante la primaria o incluso en clases particulares, aunque también comentaron no recordar nada de lo que habían aprendido en estas clases. Recordemos que el costo de una computadora era muy elevado en aquellos años, por lo que no era del todo accesible para las familias de estos jóvenes. Es por esto que la llegada de la computadora representa un episodio especial, como un regalo para alguien que cumple años o como obsequio de los Reyes Magos:

La primera computadora que tuve, tenía como siete u ocho años, recuerdo que era muy grande y estorbosa, además de ser muy lenta, pero era muy emocionante ver todo lo que podías hacer en una máquina. Esa computadora nos la trajeron “Los Reyes Magos”, era de marca Printaform. En un principio me daba mucho miedo usarla, pero en la primaria llevábamos la materia de computación y ahí aprendí a usarla. Sí me costó un poco de trabajo en aprender a usarla (Febe).

Los que accedieron pronto a esta tecnología en sus casas no podían compartir sus conocimientos o su entusiasmo con otros compañeros y amigos porque, como comenta Shantal, la mayoría no tenía una, además de que los maestros no les dejaban tareas en las que se usara este medio:

Cuando yo tenía diez años llegó una cajota café junto con mi papá, sentí mucha emoción porque siempre mi papá me compra muchos

regalos de las partes a las que él va, debido a que por cuestiones de trabajo salía mucho. Entonces sentí mucha emoción debido a que no sabía [...], lo que yo regularmente hacía era la tarea, los trabajos que me dejaban, sí me gustaba porque era divertido saber que la tecnología iba avanzando y que ya no tenía que escribir más a mano, pero lo malo era que la mayoría de mis compañeros no tenían computadora y por lo tanto la mayoría de los maestros no nos dejaban muchos trabajos a computadora [...] (Shantal).

*La importancia del café internet
en el aprendizaje del uso de internet*

Internet se incorpora a las vidas de los jóvenes de manera muy desigual, para unos llega a tiempo, pero para la mayoría después, cuando están en los últimos años de la secundaria o en la preparatoria. Para muchos de estos jóvenes, en realidad, no representó un episodio espectacular pues fue un artefacto que se incorporó poco a poco a su vida diaria, primero en las clases, luego en los café internet y más tarde en su casa. Para otros, los menos, sí fue algo importante en su vida, sobre todo cuando ya sus amigos y conocidos contaban con internet y ellos también querían tenerlo en casa *porque todos hablaban de él*.

Quando estaba en el último año de secundaria hacía trabajos en la computadora porque ya me dejaban los profesores tarea, cuando conocí el internet fue en la escuela de computación en la que iba y aprendí a hacer mi correo electrónico y lo puse muy largo porque no sabía qué poner de nombre. Quizá tenía 14 años, los primeros contactos que tuve fueron de mis compañeros de la escuela y fueron los primeros con los que tuve una conversación en el Messenger, así habían cositas divertidas que me parecían bien, como cambiarle el tipo de letra y el color de la misma, mandar un pequeño icono como una flor, caritas divertidas simulando enojo, risas, etc., y usar el internet sí fue algo bien agradable porque son cosas nuevas que uno no conoce y lo bueno que en mi casa hubo un maestro que me enseñó a usarlo (Adelfo).

Para estos jóvenes el acceso a internet se da al mismo tiempo que a la computadora, por lo que tener una computadora era equivalente a tener internet. Es de llamar la atención que fueron sus familiares, primos, tíos, hermanos, amigos —y no los papás y las mamás o los

maestros—, quienes los introdujeron no sólo en el mundo de las computadoras, sino también en el mundo de internet:

Mi hermana Viri fue la que me enseñó a utilizar la computadora ya que ella es mayor que yo, mi hermana es muy buena enseñando y por eso no me costó trabajo aprender a usarla, ya que sólo la utilizaba para dibujar y escribir en Word; la verdad no me gustaba mucho, prefería jugar que estar en la computadora, debido a que los niños de mi generación no estábamos familiarizados con la tecnología como los niños de ahora (Verónica).

A diferencia de los jóvenes del Tec, en estos casos fue la familia extensa y los amigos cercanos quienes influyeron en el aprendizaje sobre qué hacer o cómo navegar en la red:

Aprendí a usar la computadora con ayuda de mis tíos, porque mi tía es diseñadora y mi tío es periodista, ellos me dejaban chatear, me enseñaron a instalar programas, a ejecutarlos de la manera básica y todo esto me ayudó a poder hacer mis tareas de la secundaria. La preparatoria la cursé en la Escuela de Aviación México, ubicada en la colonia Federal; en esta escuela conocí a muchas personas que hasta la fecha convivo con ellos, muchos ya son pilotos comerciales, aeromozas y dos decidimos incursionar en la rama de sociales: mi amigo estudia psicología y yo estudio comunicación, cuando cursé la preparatoria tuve materia de informática y me ayudó respaldar algunos conceptos. Terminé la preparatoria en 2005 y después me fui a vivir con mi hermana a Chetumal un año y después regresé e hice el examen a la UAM; me admitieron, pero el promedio de la preparatoria no me ayudó y no pude estudiar ahí (Juan Carlos).

El café internet jugó un papel importante para algunos, pues constituyó un primer paso en su conocimiento del uso de internet:

Cuando iba en la primaria, iba con mi prima al café internet y ella fue la que me explicó. Ya después yo sola, en un grupito en la secundaria, me metía a la página del grupo, ya después saqué mi correo y todo lo demás [...]. Llegué a ir al café internet porque en mi casa tenía computadora pero no internet, iba a buscar información de la escuela o cuando quería revisar mi correo, ya si tenía que hacer trabajos, pues mejor los hacía en mi casa (Viridiana).

Aunque los jóvenes del Tec también mencionaron los café internet como lugares a los que acudían, lo hacían más bien en forma ocasional mientras sus papás o mamás contrataban internet en su casa, o sólo cuando éste fallaba debido a problemas técnicos. Sin embargo, para los jóvenes de la Universidad Insurgentes fue un espacio clave en el uso y aprendizaje de internet, pues tardaron más tiempo en tenerlo en su casa, así que las visitas al café fueron más frecuentes, sobre todo cuando tenían que hacer alguna tarea.

La computadora e internet: artefactos intimidantes pero necesarios

En varios relatos se puede notar el miedo que muchos de estos jóvenes dijeron sentir ante la tecnología: el temor a descomponer la computadora por no saber usarla bien; a diferencia de las y los jóvenes que he estudiado antes, éstos suelen tener una actitud mucho menos *natural* hacia lo tecnológico. La mayoría tuvo que pedir ayuda la primera vez que navegó por internet, muchos incluso lo calificaron como algo *muy difícil*. Un papel notable lo tuvieron los encargados de los café internet a donde las y los jóvenes iban para usar internet por primera vez.

[...] El segundo y más difícil de usar fue el internet, sabía entrar en él pero ya estando ahí no sabía qué hacer, no sabía cómo poder cambiar a otras páginas que quería ver, para buscar imágenes, videos, música, no sabía cómo y opté por dejarlo. Mi hermana insistió en sacarme un correo electrónico, yo no quería hasta que me convenció, por supuesto me enseñó como entrar, pero como no estaba muy convencido y sabía que no lo iba abrir, no le puse mucha atención. Varias veces intenté entrar ya que mi hermana insistía que lo viera por todos los correos que me enviaba. Con el tiempo y “echando a perder se aprende”, comprendí más lo del internet y entraba más seguido, pero sólo para ver mi correo o ya sea imágenes o videos (William).

El temor a lo tecnológico quizá se debía a que la mayoría de estos jóvenes tuvieron sus primeros acercamientos a internet cuando ya eran más grandes, al finalizar la secundaria o hasta la preparatoria. También cabe mencionar el caso de un joven que aún no contaba con correo electrónico y lo obtuvo a raíz de este estudio, precisamente cuando le pedí que me mandara un correo electrónico con ciertos datos.

Es interesante señalar que todas y todos, sin excepción, mencionaron los problemas técnicos a los que se enfrentaban al usar la computadora e internet: lo lento que era la red, las constantes llamadas telefónicas que se tenían que hacer para conectarse, lo caro que salía el servicio, etc., cuestión por la cual muchas veces desistían en su intento de navegar por la red.

Para la mayoría de los jóvenes de la Universidad Insurgentes, el hecho de utilizar internet no fue tanto por gusto o por estar a la moda, tampoco porque sus compañeros de clases ya tenían internet y ellos no querían quedar fuera, más bien fue la *necesidad* la que los movió, pues comenzaron a tener que usar cada vez más seguido la computadora y navegar por internet. Como en la escuela —secundaria y preparatoria— se los comenzaron a pedir, tuvieron que aprender a utilizarlas aunque no les llamara mucho la atención, más aún cuando se enfrentaban a problemas técnicos que no podían solucionar solos. También hubo quien comentó que *tuvo que utilizar* una computadora por cuestiones de trabajo:

Trabajé los tres años de prepa en una escuela de computación llamada TECCOM de secretaria y ahí tuve que usar una computadora; por las tardes, cuando salía de la escuela me iba a trabajar, algo que me dio un poco de responsabilidad a esa edad y cuando comencé a tomar mi primera cerveza fue en ese trabajo (Ana Gabriela).

Lo primero que experimentaban los jóvenes al enfrentarse a la computadora e internet era *el miedo*, el no sentirse cómodos con la tecnología, independientemente de que fueran hombres o mujeres. En sus relatos más bien expresaron su falta de interés o desapego a lo tecnológico y se orientaban a otras cuestiones que les preocupaba más en ese momento, como sus problemas familiares, económicos o su futuro laboral.

CONCLUSIONES

En este fragmento de la investigación se puede ver cómo la computadora e internet llegaron a ser parte de la vida cotidiana de los jóvenes nacidos en la segunda mitad de la década de los años ochenta del

siglo XX; cómo de ser artefactos desconocidos se convierten paulatinamente en parte de su “universo cultural” (Du Gay *et al.*, 2003:8).

En el caso de los jóvenes del Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México, la computadora formó parte de sus vidas desde muy pronto, se incorporó como algo *natural*, fue un objeto que vieron y tuvieron a su alcance desde pequeños. Como señaló Pahor (2008:70) cuando estudió a los jóvenes de clase alta de Argentina: “crecieron a la par de la computadora y la ven con naturalidad como ‘algo más que forma parte del hogar’”. Para sus familias el poseer una computadora era signo de distinción, pues no todos podían tener una a principios y mediados de la década de los noventa.

Posiblemente este grupo de jóvenes podrían ser clasificados como *nativos digitales*, aunque su rango de edad no concuerda con aquella generación que fue llamada así por Tapscott en 1998 y cuyos representantes fueron estudiados por McMillan y Morrison (2006). Estas investigadoras realizan su estudio con jóvenes universitarios estadounidenses nacidos entre 1975 y 1980 y llegan a conclusiones muy parecidas a las que he llegado en este estudio; esto significa que los jóvenes mexicanos nacidos entre 1984 y 1990 tuvieron experiencias con la computadora y con internet que los jóvenes norteamericanos tuvieron diez años antes.

Lo que caracteriza a este grupo de jóvenes es el hecho de que la llegada masiva de internet en México coincidió con su transición de niños a jóvenes, lo que dio lugar a que internet se convirtiera en parte importante de su proceso de “llegar a ser”, de su “crecimiento”, tal y como señalan las investigadoras McMillan y Morrison (2006) con el grupo de jóvenes estadounidenses que ellas estudian. La computadora con internet se convirtió en estandarte o símbolo de pertenencia a un grupo para aquéllos que tuvieron acceso cuando cursaban la primaria o secundaria. Internet no sólo les ayudó a hacer más fáciles sus tareas escolares, también conquistaron cierta autonomía con respecto a sus papás y mamás y comenzaron a ser parte de un grupo de edad: internet llegó a ser un símbolo de pertenencia a la categoría del *ser joven*.

Sin embargo, no todos los jóvenes nacidos en México entre 1984 y 1990 tuvieron la oportunidad de participar en esta construcción de cultura juvenil, ni tampoco tuvo que ver internet como un elemento distintivo en la construcción de su identidad, de su “llegar a

ser joven”. Aunque nacieron y crecieron en el momento de la expansión de internet en México, la mayoría no tuvo acceso inmediato ni a la computadora ni a internet.

Entre los jóvenes de la Universidad Insurgentes, los primeros significados de la computadora y de internet se pueden comprender a partir de lo que he llamado *la ideología de la desilusión* característica de sus familias. No es de extrañar que dadas las condiciones familiares, generalmente precarias, y los constantes fracasos y rupturas familiares y personales, la computadora —e internet— llegara a sus vidas como un regalo especial, como algo que pedían a los Reyes Magos o en su cumpleaños; no llegaban cualquier día, sino en *un día muy especial*.

La construcción de su identidad como jóvenes y su autonomía con respecto a sus papás y mamás no tuvo que ver con tener acceso a una computadora o a internet. Estos artefactos tecnológicos fueron para los jóvenes de la Universidad Insurgentes objetos más bien lejanos, exóticos o extraños, lo cual se puede ver en el temor que expresaban cuando se enfrentaron por primera vez a ellos. Esta situación se asemeja a lo que cuenta Bouille (2008) cuando estudia la apropiación tecnológica entre las clases populares de Argentina: las mujeres jóvenes expresaban miedo ante tecnologías como las computadoras e internet al no saber usarlas, a diferencia de los hombres de su misma edad, quienes sí tenían el tiempo para navegar y experimentar en la red.

El calificativo de *nativos digitales* le podría quedar bien al primer grupo estudiado, pero dista mucho de coincidir con las características del segundo grupo de jóvenes. El acceso, los usos y las apropiaciones de una tecnología tienen que ver con el origen social y las posibilidades económicas familiares. La *generación red* o *generación Net* no es para todos. Es una imagen de lo deseable, del cómo se ha percibido y se percibe a la juventud en los últimos años. Es una etiqueta que se ha utilizado para todos los jóvenes por el simple hecho de *ser jóvenes*.

BIBLIOGRAFÍA

Bell, D. (2001), *An Introduction to Cybercultures*, Londres, Routledge.

- Bouille, J. (2008), "Usos y apropiaciones de internet en jóvenes de sectores populares urbanos", en M. Urresti (ed.), *Ciberculturas juveniles*, Buenos Aires, La Crujía.
- Bourdieu, P. (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/Conaculta.
- (2001), *La distinción*, México, Taurus.
- Clarke, J.; S. Hall, T. Jefferson y B. Roberts (2000), "Subcultures, Cultures an Class", en S. Hall y T. Jefferson (eds.), *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, Londres, Routledge, pp. 3-64.
- Cussiánovich, A. y A.M. Márquez (2002), *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*, Suecia/Perú, Save the Children.
- Du Gay, P.; H. Stuart, L. Janes, H. Mackay y K. Negus (2003), *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*, Londres, Sage/The Open University.
- Eglash, R. (2004), "Appropriating Technology: An Introduction", en R. Eglash, J. Croissant, G. Di Chiro y R. Fouché (eds.), *Appropriating Technology: Vernacular Science and Social Power*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. vii-xxi.
- Feixa, C. (1998), *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México, CIESJ.
- (1999), *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel.
- Gálvez, A.M. y F. Tirado (2006), *Sociabilidad en pantalla. Un estudio de la interacción en los entornos virtuales*, Barcelona, UOC.
- Griswold, W. (1994), *Cultures and Societies in a Changing World*, Thousand Oaks, California, Pine Forge.
- Hine, C. (2004), *Etnografía virtual*, Barcelona, UOC.
- Joyanes, L. (1997), *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*, Madrid, McGraw-Hill.
- Lins, G. (2002), "El espacio virtual", en *Serie Antropológica*, núm. 318, disponible en <<http://www.edicionessimbioticas.info/El-espacio-publico-virtual>>, consultado el 18 de abril de 2006.
- Livingstone, S. (2002), *Young People and New Media*, Londres, Sage.
- Mayans, J. (2002), *Género Chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*, Barcelona, Gedisa.
- McMillan, S. y M. Morrison (2006), "Coming of Age with the Internet: A Qualitative Exploration of how the Internet has

- become an Integral Part of Young People's Lives", en *New Media & Society*, vol. 1, núm. 8, pp. 73-95.
- Ollman, B. (1976), *Alienation. Marx's Conception of Man in a Capitalist Society*, Filadelfia, Cambridge University Press.
- Ortiz, G. (2011a), "Jóvenes, computadoras e internet: usos, apropiaciones y sentidos. El caso de las y los jóvenes estudiantes del Tec y de la UIN", tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, México, UAM.
- (2011b), "L@s jóvenes y su relación con la red internet: de la adicción al consumo cultural", en *Razón y Palabra, Revista Electrónica especializada en Comunicación*, núm. 78, disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/2a%20parte/27_Ortiz_V78.pdf>, consultado el 9 de abril de 2014.
- Pahor, M. (2008), "Conectad@s. Cómo usan internet los jóvenes de clase alta de Buenos Aires", en M. Urresti (ed.), *Ciberculturas juveniles*, Buenos Aires, La Crujía.
- Silverstone, R. y L. Haddon (1996), "Design and the Domestication of Information and Communication Technologies: Technical Change and Everyday Life", en R. Mansell y R. Silverstone (eds.), *Communication by Design. The Politics of Information and Communication Technologies*, Gran Bretaña, Oxford University Press.
- Stewart, J. (2003), "The Social Consumption of Information and Communication Technologies (ICTs): Insights from Research on the Appropriation and Consumption of New ICTs in the Domestic Environment", en *Cognition, Technology and Work*, vol. 1, núm. 5, pp. 4-14.
- Tapscott, D. (1998), *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Valenzuela, J.M. (2001), "Culturas identitarias juveniles", en R. Reguillo, C. Feixa, M. Valdez, J.A. Pérez y C. Gómez (coords.), *Tiempo de híbridos*, México, SEP/Instituto Mexicano de la Juventud/Secretariat General de Joventut/CIIMU.
- Varela, M. (1999), "De cuando la televisión era una cosa medio extraña. Testimonios sobre la primera década de la televisión en la Argentina", en A. Grimson y M. Varela (eds.), *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre la televisión*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

3. EL ROSTRO DE LOS BACHILLERES A TRAVÉS DE FACEBOOK

Antonio Ponce Rojo*
Bertha Alicia Guzmán Herrera**

INTRODUCCIÓN

El presente artículo presenta evidencias relacionadas con las nuevas formas de comunicación entre los individuos, específicamente entre los jóvenes que cursan el bachillerato. Esas formas de comunicación se han vuelto, hoy en día, una forma de convivencia constante como parte de la socialización cotidiana de los jóvenes.

Debido a este auge de las maneras de utilizar las redes sociales en línea como parte de la socialización, y por ende una manera que los jóvenes utilizan para presentarse ante los demás, en este artículo se busca argumentar la importancia de las redes sociales en línea como escenario moderno donde se construye la identidad personal de cada uno de los que ahí se exponen; para dicha sustentación se mencionan las aportaciones teóricas de algunos autores que han tratado el tema de la identidad, la construcción de la realidad social, y de autores que han analizado las formas en que los individuos se presentan y se perciben ante la sociedad, a manera de hacer una comparación de lo que ellos han descrito como las formas de construir la identidad personal en los individuos y lo que sucede en la interacción en las redes sociales en línea en nuestros días.

* Psicólogo con Maestría y Doctorado en Ciencias del Comportamiento por la Universidad de Guadalajara; profesor-investigador titular en el Departamento de Estudios en Educación de la propia Universidad de Guadalajara, México.

** Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guadalajara, México.

Siendo el punto de análisis un grupo de personas específicas a las que se estudió, se presenta de manera breve una contextualización de las situaciones sociales, económicas y familiares en que se encontraban los sujetos de la investigación en el momento del estudio. Asimismo, se cita a autores que han estudiado a grupos de jóvenes en el bachillerato, con la intención de ubicar los intereses y formas de desenvolverse en la etapa juvenil, haciendo comprensible la trascendencia, durante esa etapa, de las maneras de socializar, las cuales se mencionan como formas de construir la identidad personal social de los jóvenes bachilleres.

Por último, se presentan los resultados de la investigación a través del análisis realizado a una red social virtual en Facebook por medio de imágenes y textos compartidos en los perfiles de los informantes que conforman dicha red. En el mismo apartado se expone la relación directa de la teoría y el análisis en campo de 52 perfiles de Facebook con jóvenes bachilleres de una escuela pública del estado de Jalisco.

LA LLEGADA DE LAS TECNOLOGÍAS A NUESTRO ENTORNO

La llegada de las nuevas tecnologías a nuestras vidas cotidianas, las cuales se han incorporado de una manera contundente en las formas de convivencia dentro de los distintos grupos sociales, abren nuevos espacios de socialización, pues la mediación de la pantalla permite una cercanía cibernética que, aunque no es igual a la cercanía física, sí nos lleva a compartir de manera simultánea o por diferencia de pequeños tiempos, en ocasiones aún más rápidos que los tiempos reales de convivencia en la vida fuera de la pantalla.

Al parecer, la convivencia se facilita debido al uso cada vez más frecuente de las nuevas tecnologías, específicamente de las redes sociales en línea, sobre todo gracias a la característica que distingue a la segunda generación de la World Wide Web (WWW), también llamada Web 2.0 (Berner-Lee, Hendler y Lassilla, 2001), en la cual internet tiene una interfaz más amigable que la primera generación de la Web 1.0, facilitando que algunos pensamientos y sentimientos se plasmen de manera gráfica o auditiva por medio de diversas aplicaciones e instrumentos que tienen adicionados ciertas redes sociales

en línea, lo que permite una interacción más explícita entre los usuarios de dichas redes sociales.

El tiempo y la forma en que se realizan esas interacciones en las redes sociales en línea hacen interesante averiguar que, debido a estas facilidades de mostrarse más enteramente como individuo social, se pueden manifestar rasgos de la personalidad de cada usuario, las cuales, en el tejido social fuera de la pantalla, abarcan la exposición y el desenvolvimiento de cada individuo construyendo realidades sociales (Berger y Luckmann, 2003), así como las maneras en que el individuo quiere ser percibido por los demás (Goffman, 1989) y lo que en la interacción fuera de la pantalla Gilberto Giménez llamó “identidad social” (1999:128). De acuerdo con estos autores, se investigó en una red social en línea, conformada por 52 alumnos de bachillerato, las maneras e intenciones con las que interactúan a través de Facebook, y que al interactuar con los demás van forjando su propia identidad social en línea.

COBAEJ, PLANTEL 11, EL CONTEXTO

Esta investigación se propuso indagar cómo algunos alumnos de bachillerato del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (Cobaej), plantel 11, al pasar gran parte de su vida cotidiana conectados en estas redes sociales en línea, como Facebook, pueden ir construyendo su identidad personal social, ya que dichas redes facilitan la presentación de la persona de una manera constante y variada mediante los instrumentos que proporcionan.

En un principio, el interés por indagar a esta población se debió a su uso constante de aparatos tecnológicos que facilitan el acceso a estos sitios en la red, una moda frecuente dentro y fuera del salón de clases. Lo anterior fue evidente desde el puesto que ocupan los autores del presente capítulo, pues en el quehacer profesional como docentes ha sido fácil observar de manera directa el uso de las tecnologías y su estancia en la red social virtual: Facebook como una práctica esencial en la vida de los bachilleres, al que le dedican cierto tiempo y esmero por actuar, presentarse y estar en contacto con sus conocidos, familiares, amigos y compañeros de la escuela.

Debido a las implicaciones de estar conectados a la red, en cierta medida se pueden escuchar comentarios de asombro y, posiblemente, quejas por parte de profesores y prefectos de bachillerato, debido al constante uso de aparatos tecnológicos durante las clases, mediante los cuales los jóvenes se encuentran conectados a este tipo de redes. Es así como la presente investigación tuvo el fin de dar un poco de luz al entendimiento de la estancia de estos jóvenes en la red social virtual Facebook que, debido a la presencia en sus vidas cotidianas, debe tener un impacto importante para la construcción de su identidad personal social. La especificidad del estudio supone un tiempo y espacio específicos y ciertas características de los bachilleres que decidieron entrar al estudio, quienes son jóvenes pertenecientes a un determinado nivel socioeconómico y que cursan el bachillerato en esta época en que las tecnologías de la información han tomado parte de la socialización juvenil.¹

El lugar donde se llevó a cabo la investigación es el Cobaej, una institución que imparte educación media superior con capacitación para el trabajo en modalidades escolarizada, a distancia (EMSaD) y abierta. La institución comenzó dando servicio en dos planteles, uno en el municipio de Tonalá y otro en el municipio de Zapopan.

Actualmente, el Cobaej cuenta con 21 planteles en varias regiones del estado de Jalisco y 65 centros EMSaD. Todos los planteles tienen en común, según el ideal de la institución, la formación del alumno en un sentido integral; por ello, en los planteles se imparten materias que incluyen actividades culturales, artísticas y deportivas.²

El plantel 11 del Cobaej se fundó el 5 de marzo de 2005 con sólo 50 alumnos. Al principio la infraestructura constaba de un par de aulas móviles dentro de las instalaciones de una escuela de enseñanza básica, alejada al lugar donde hoy se encuentran las instalaciones del plantel.

¹ Los resultados completos de la investigación, así como las bases teóricas que aquí se presentan, fueron expuestos en la tesis que para obtener el grado de maestría se presentó en diciembre de 2014 por los autores el presente capítulo en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. En este capítulo se presentan sólo algunos resultados desde la perspectiva de lo cualitativo.

² <<http://www.cobaej.edu.mx/cobaejweb/pagina%20principal/links/index.php?pag=qsomos>>

En el semestre 2013B, fecha en la que se llevó a cabo la investigación, se encontraban inscritos al plantel 1067 alumnos y 47 docentes, tanto docentes como técnicos académicos impartían asignaturas y talleres que se integraban en el plan formal de estudios.

Al igual que en el resto de los planteles del Cobaej, en el plantel 11 se ofrecen las siguientes especialidades en el Programa de Bachillerato:

- Capacitación para el trabajo en informática.
- Capacitación para el trabajo en electricidad.

La incursión de los alumnos a las áreas de especialidad comienza a partir del tercer semestre. En el plantel se ofrecen también cursos complementarios, llamados oficialmente “cursos paraescolares”, de los cuales los alumnos de primer a cuarto semestre deben elegir al menos uno. Los talleres impartidos en ese entonces fueron: *a)* paraescolares de tipo artístico: Dibujo, Pintura, Danza Folclórica y Teatro; *b)* paraescolares de tipo deportivo: Atletismo, Fútbol, Básquetbol, Vólibol, Porristas, Judo; *c)* paraescolares de tipo cívico: Banda de Guerra, Escoltas; *d)* paraescolares de tipo capacitación para el trabajo: Emprendurismo; *e)* paraescolares de tipo capacitación general: Primeros Auxilios.

Entre los alumnos, con la finalidad de tener una comunicación más efectiva y rápida, se han creado grupos en Facebook para diversos fines, como compartir fotos o comentarios en general acerca de algún evento deportivo, cultural o académico relacionado con su plantel. Estos grupos están divididos por salones o por materias, de manera que los integrantes de tales grupos pueden subir actualizaciones, materiales de trabajo, avisos de importancia para la comunidad y propuestas de muy diversa índole.

Por otra parte, los docentes del plantel participan también en grupos de Facebook creados con fines de soporte al trabajo de academias que se realiza en la institución. En ambos casos, estos grupos son usados por los miembros de la comunidad educativa del plantel como una de las prestaciones más dentro de sus participaciones personales en Facebook, es decir, tanto profesores como alumnos acceden a estos grupos desde sus propias cuentas personales, por lo que es inevitable que en estos espacios se den interacciones de carácter más personal.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL SOCIAL

IDENTIDAD PERSONAL SOCIAL

Para Berger y Luckmann, la identidad, construida como realidad por parte de la sociedad, y el individuo portador de ésta, es nombrada como “el yo total”, como aquello con lo que es identificado un individuo en totalidad (2003:117). De acuerdo con Rosenberg (1986: 17), la identidad personal es “el conjunto de pensamientos y sentimientos acerca de uno mismo como objeto”. Estos pensamientos y sentimientos acerca de uno mismo funcionan, de acuerdo con Altheide (2000:2), como mecanismos articuladores al interior del yo, ya que “[...] establecen aquellas cosas a partir de las cuales un sujeto es caracterizado por los otros”. Junto con la autoestima, la identidad conforma lo que se conoce como *autoconcepto*.

La identidad no es algo dado (Stone, 1981; Boyd y Ellison, 2008; Ellison, Steinfield y Lampe, 2011), sino que pasa por un proceso de construcción que es de carácter público, en el que intervienen los siguientes elementos: *el anuncio de la identidad*, que es realizado por el sujeto y hace referencia a la manera en que se da a conocer al interior de un grupo social, y *el reconocimiento de la identidad*, que hace referencia al aval que la sociedad da a la identidad anunciada por el sujeto. Stone (1981) establece que la construcción de la identidad ocurre cuando se logra la coincidencia entre las identidades anunciada y reconocida. En palabras de Goffman (1989:14), la capacidad de plasmar una impresión de la persona al momento de presentarse frente a los demás depende de dos variantes: una que es la exteriorizada por el individuo en cuestión hacia los individuos con los que interactúa, la “expresión que da”, y otra que es la “expresión que emana de él”, la cual queda para la apreciación de las personas con las que él interactúa.

De acuerdo con Giménez, la identidad dota de “distinguibilidad cualitativa” tanto a las personas como a los colectivos, ya que posibilita al mismo tiempo la diferenciación y la identificación de similitudes entre los actores sociales (Giménez, 2002 y 2004). Esta distinguibilidad cualitativa se basa en lo que Giménez llama *atributos*: “[...] el individuo se ve a sí mismo —y es reconocido— como ‘pertene-

ciendo' a una serie de atributos; como 'siendo' una serie de atributos; y como 'cargando' un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable" (Giménez, 2005b:22). Esto implica que, además de la convicción del individuo o de un grupo por reconocerse de una manera específica, en la identidad tiene que haber un proceso de acreditación de la sociedad sobre esa identificación (Giménez, 2005b). En este reconocimiento y acreditación está implicado, por supuesto, lo simbólico, ya que se habla de representaciones en ambos casos, de autorrepresentaciones cuando hacemos referencia al "yo" y al "nosotros", y de heterorepresentaciones cuando hacemos referencia al "otro" o a "los otros" (Bolaños, 2007:420).

Giménez (2005a y 2005b) introduce la noción de "atributos de la identidad", entendidos como propiedades de la persona o de un colectivo, que pueden ser de dos tipos: los de pertenencia social y los particularizantes. Siguiendo con este autor, estos atributos cuentan con un conjunto de tres tipos distintos de elementos diferenciadores:

- El primero es *la pertenencia a una pluralidad de colectivos* (clase social, etnicidad, grupos de edad, género, familiares y religiosos, y colectividades territorializadas a escala de localidad, región y/o nacionalidad).
- El segundo se conforma por *los elementos idiosincráticos o relacionales presentes*, que pueden ser: caracterológicos (rasgos de la personalidad y las características de socialidad), estilos de vida (maneras y tipos de consumo material: alimenticio, entre otros), relaciones íntimas (relación cercana a seres apreciados impregnadas de comportamientos diferenciados entre cada círculo de personas) y objetos entrañables (ciertos objetos a los cuales se les da un sentido especial).
- El tercero es *la narrativa biográfica*, que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada (Giménez, 2005a y 2005b).

Son los atributos los que conforman la interacción entre los actores sociales, dando lugar a diversas "identidades de rol" (Giménez, 2005c:6) que, al ser "jugadas" o "practicadas", generan los compromisos que llevan a un individuo a ser solidario con los que está en

contacto, adquiriendo una “pertenencia social” con la cual se identifica (Giménez, 1994:170).

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN EL BACHILLERATO

Una manera usual de identificarse con un grupo social en la adolescencia o juventud es pertenecer al grupo de los bachilleres, ya que el paso por el bachillerato es más que sólo aprender conceptos y procesos propios de las materias que se imparten, es también un lugar de experiencias intensas para el bachiller, debido a que provee un estatus social que permite tener anhelos diversos, a los que no se tendría acceso de otra manera (Bourdieu, 2002). El bachillerato trasciende como espacio donde los jóvenes van ensayando sus formas de actuar, prueban sus diversas capacidades, las relaciones con sus compañeros y también van teniendo visión de su futuro personal y profesional (Guerra y Guerrero, 2012). Dependiendo del plan de estudios, la dinámica de los docentes y las prácticas comunes en el espacio de interacción, tienen oportunidades de compartir situaciones tales como problemas familiares, opiniones sobre temas de sexualidad y drogas, por mencionar algunas, entre los compañeros que los escuchan y les sugieren posibles soluciones sin ser juzgados con medidas autoritarias; así, aparte de encontrar apoyo para las tareas propias de las materias, cuentan con un apoyo para continuar con sus vidas en relación con las inquietudes propias de su vida cotidiana (Ávalos, 2012). El bachillerato es también un espacio donde los jóvenes conviven con sus iguales, un medio para superar su situación económica y social o un escalón para continuar sus estudios profesionales, entre otros (Guerra y Guerrero, 2012).

Además, estar en el bachillerato implica tener actividades y vivencias personales en colectividad que trascienden la infraestructura escolar e involucran otras “[...] de tipo juvenil, que conducen a desarrollar una socialidad, como platicar, descansar, divertirse o comer” (Hernández, 2012:154). En esas actividades los jóvenes encuentran la esencia que los une, por lo que ya se sienten parte de un grupo con un referente común, que es la escuela (Reguillo, 2012). Al formar parte de ese grupo se encuentran unidos por las experiencias compartidas, en las cuales aprenden, experimentan y superan

dificultades propias de la escuela y de sus vidas, es decir, no sólo como estudiantes sino también como seres sociales que por medio de sus actuaciones e imagen van identificándose y manifestándose con ideales particulares de cada uno. Ésta es la manera en que el joven construye su identidad, ensayando la manera de ser percibido, modificando o conjugando sus ideales para ser aceptado por sus compañeros del bachillerato.

Así, formar parte del grupo de jóvenes del bachillerato tiene una especificación distinta a la de otros grupos juveniles, como los que pertenecen a un área particular relacionada con lo laboral, lo educativo o lo religioso. Lo que nos da luz de la especificidad en el estudio reciente debido a las formas ya mencionadas en las que se relacionan los bachilleres.

En la actualidad, la convivencia entre los alumnos de bachillerato queda fragmentada si sólo se menciona el espacio escolar en físico como lugar donde se dan las expresiones, presentaciones y formas de mostrarse ante los demás para socializar, ya que hay nuevas formas y espacios de interacción a partir del surgimiento de la comunicación mediada por computadora y las redes sociales en línea. En estos nuevos sitios, ahora en el ciberespacio, también se conjugan experiencias y se expresan pensamientos a través de la escritura y de imágenes que se eligen para exponerse ante los demás. La interacción social en estas redes sociales en línea abre un espacio para ensayar y modificar las identidades en continuo proceso de construcción.

¿POR QUÉ FACEBOOK?

En la actualidad Facebook es el servicio de red social en línea más usado en México. De acuerdo con las estadísticas de *SocialBakers.com*, en 2012 se encontraban en nuestro país, registradas y vigentes, cerca de 38 millones y medio de páginas personales en este servicio de red social en línea, con 126 páginas por cada 100 mexicanos en línea, lo que implica más de una página por persona.³ De acuerdo

³ <<http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/mexico/last-6-months>>.

con Bligoo,⁴ de los 32 858 060 usuarios mexicanos de Facebook, 7%, es decir, 2 300 064, viven en el estado de Jalisco, cifra que lo coloca en el tercer lugar, sólo debajo del Estado de México y el Distrito Federal. Para el estado de Jalisco, esta cifra representa 34% del total de habitantes en la entidad, es decir, en Jalisco siete de cada 20 habitantes usan Facebook.

La importancia de Facebook va más allá del uso generalizado entre los mexicanos como un espacio de comunicación virtual. Este servicio de redes sociales en línea está siendo estudiado por expertos sociales debido a que su uso se está convirtiendo en un fenómeno que crece de manera exponencial. De acuerdo con la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI), cerca de 81% de los mexicanos con acceso a internet pasa cinco horas o más al día conectado a internet, en donde en tiempos de ocio está vinculado a redes sociales en línea, siendo los adolescentes y jóvenes quienes mayoritariamente integran este grupo (AMIPCI, 2014).

En cuanto al lugar donde se realizó la investigación, en el plantel 11 del Cobaej, la tendencia del recuento es muy similar puesto que el uso de Facebook se ha involucrado en un procedimiento académico en el que se han formado grupos específicos de la escuela, con el propósito de atender situaciones académicas, eventos escolares o simplemente por preferencias de actividades y creencias.

Los alumnos, al ingresar a dichos grupos, ponen a la vista las maneras en que usan Facebook para mostrarse, ensayarse y relacionarse frente a sus iguales a través de la pantalla, bien por imágenes, texto, enlaces a páginas web favoritas o videos que denoten sus creencias o gustos. Esto nos da una idea de cómo el joven de bachillerato ha tomado esta aplicación de red social virtual para ensayar la manera en que quiere ser conocido, de manera consciente o inconsciente.

Las redes sociales en línea, en este caso Facebook, es un nuevo espacio que permite la socialización entre los jóvenes de bachillerato, con algunas similitudes de convivencia como las que se mencionaron anteriormente en la etapa y el espacio por el que pasan estos jóvenes adscritos al bachillerato, tratando cuestiones académicas dentro y fuera de la infraestructura escolar, pero sobre todo las

⁴ <<http://redessocialesymas.bligoo.com.mx/estadisticas-de-uso-de-facebook-en-mexico-2012>>.

continuas maneras de mostrarse ante los demás por exponer cuestiones de preferencias, ideales o miedos, entre otros comportamientos, que implica aprobaciones y desaprobaciones por parte de los usuarios ante los que se expone, construyendo así de manera constante su identidad personal social, según lo referido por los autores teóricos antes mencionados.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para los fines de este análisis, a continuación se describen los procedimientos generales para obtener los resultados desde una aproximación metodológica cualitativa.

Fueron reclutados, según el procedimiento que se detalla en el apartado siguiente, 52 estudiantes del Cobaej, todos ellos con cuenta activa en Facebook.

El procedimiento empleado se estructuró con base en los siguientes pasos:

1) *Información, consentimiento y reclutamiento de participantes.* Se les dio información a los alumnos con los que se tenía un poco más de contacto, se les explicó brevemente que el propósito del estudio era para ver cómo usaban Facebook. Se les invitó a participar de manera voluntaria sin que esto afectara de manera positiva o negativa en su calificación escolar. A los que aceptaron participar se les dio un volante donde describía de manera básica lo que se pretendía, asegurándoles el anonimato de su identidad y que en todo caso que quisieran abandonar el estudio, lo podrían hacer en cualquier momento de la investigación.

A los alumnos menores de edad se les proporcionó un documento que el padre, la madre o el tutor debía firmar para que su hijo, hija, pupilo o pupila formaran parte del estudio acerca de los perfiles en Facebook de los jóvenes con un propósito meramente académico.

2) *Inclusión de los participantes como “amigos” en una página expresamente elaborada para el estudio.* Una vez recabados los informantes, se abrió una cuenta en Facebook específicamente para el estudio, donde se fueron agregando los que quisieron parti-

cipar en la investigación. Fue de esta red de donde se analizaron las interacciones entre los participantes a lo largo de aproximadamente tres meses.

- 3) *Aplicación de una encuesta general.* Se realizó para conocer los datos generales de los participantes.
- 4) *Análisis de contenido de los perfiles de usuario de los participantes.* Con la intención de explicar de una manera más clara y extensa, así como por la complejidad y el contenido de estos dos últimos puntos, se describirán a continuación como dos apartados más de este capítulo.

DATOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y FAMILIARES DE LOS PARTICIPANTES

Los principales datos obtenidos de una encuesta a los informantes en papel se registran en el cuadro 1.

La mayoría de los alumnos entrevistados son mujeres, más de la mitad tiene una familia monoparental, al parecer formado por madres jefas de familia con un nivel básico de escolaridad. Aproximadamente la mitad de los informantes vive con alguien no considerado como parte de la familia nuclear.

Tres cuartas partes de los entrevistados declararon no trabajar y son más los que dependen económicamente de alguien que los provee de alimento y ropa; además los apoyan con los gastos de la escuela. Lo anterior se debe quizás a que sólo 35% es mayor de edad, la edad mínima requerida para buscar un trabajo formal.

Al parecer la economía de los hogares es inestable, pues la mayoría no cuenta con servicio de internet en casa; cabe señalar que de ellos sólo 45% puede presumir de tener casa propia. La computadora generalmente se comparte con el resto de la familia y no es el medio más usual para acceder a sus cuentas personales de Facebook. Se puede deducir que la tecnología más usada para acceder a internet es por medio de celulares particulares, ya que 95% de los entrevistados tienen esta posibilidad. A pesar de que por apariencia y por lo que declaran en las encuestas, no gozan de una holgura económica, 75% de ellos declara tener estabilidad en este rubro; aparentemente ellos asumen que no tienen necesidades por cubrir.

CUADRO 1
NIVEL SOCIECONÓMICO DE LOS INFORMANTES

| <i>Económicos</i> | <i>Sociales</i> | <i>Familiares</i> |
|--|--------------------------------------|---|
| 75% no trabaja. | 100% son solteros. | 55% en familia monoparental. |
| 20% sí trabaja. | 80% de las investigados son mujeres. | 60% tiene un número mayor a cuatro integrantes por familia. |
| 5% no contestó. | 35% son mayores de edad. | 40% de los padres estudió secundaria. |
| 85% depende económicamente de alguien. | 100% estudia el bachillerato. | 55% de las madres estudió hasta secundaria. |
| 60% no tiene computadora propia. | | |
| 50% tiene internet en casa. | | |
| 95% tiene celular propio. | | |
| 55% tiene casa propia. | | |
| 75% declara tener estabilidad económica. | | |

FUENTE: elaboración propia, datos obtenidos de la encuesta demográfica a los informantes.

Esta breve exploración demográfica permite ubicar el contexto donde se desenvuelven los informantes del presente estudio, saber cómo se perciben, desde dónde y cómo es que se mantienen conectados a la red social en línea Facebook, así como interpretar el nivel de intimidad e inmediatez que pueden tener al acceder a Facebook a través de su celular. De igual forma, brinda datos que evidencian que la mayor parte del tiempo acceden por medio de conexiones WiFi, en específico la de la escuela. En consecuencia, la escuela y lo que en ella trasciende representa un espacio que es capturado y comentado a través de estas redes sociales en línea como un espacio especial donde los jóvenes socializan durante un tiempo importante en el día.

ANÁLISIS DE LOS PERFILES DE USUARIO EMPLEANDO ANÁLISIS DE CONTENIDO

A continuación se hace una breve descripción de lo que los usuarios colocan en el perfil de Facebook, ubicando sobre todo la foto o imagen con la que se presentan en dicho sitio. Se hizo énfasis en analizar: la manera en que aparecen, con quién o qué imágenes usan para dar a conocer su perfil. Asimismo, se tomó en cuenta lo que colocan en su muro en texto o imagen, sugerencias de enlaces a páginas web o videos en la red.

El resumen de dicho análisis se presenta en el cuadro 2, de acuerdo con base en los elementos diferenciadores de los atributos de la identidad que menciona Giménez (2005a y 2005b).

El cuadro mencionado nos permite ver de manera resumida la frecuencia de aparición de los elementos diferenciadores de la identidad según Giménez (2005a y 2005b), lo que aquí se nombra como categorías, las cuales se desglosan en subcategorías para hacerlas más explícitas. En el mismo cuadro hay una categoría que no es señalada explícitamente como elemento diferenciador de la identidad por Giménez, pero se creyó adecuado incluirla como “Aceptación de la identidad anunciada”, a modo de deducción de lo que se menciona en la parte teórica y que se tomó en cuenta como base para el análisis del presente estudio, puesto que se destaca que la identidad no es sólo una construcción de quien anuncia lo que se dice ser, sino que también es la aceptación por parte de los demás de dicha identidad anunciada, según Stone (1981), Boyd y Ellison (2008) y Ellison, Steinfield y Lampe (2011).

La categoría menos presente al hacer el análisis de contenido de los perfiles fue la de “pluralidad de colectivos”, con 10.3% del total de las categorías, sobre todo en la subcategoría de “grupos de edad”; es decir, muy escasamente los usuarios hablan del rango de edad al que pertenecen. Dentro de esta misma categoría se encontraron con mayor incidencia cuestiones que se clasificaron dentro de las subcategorías “género” y “familiares y religiosos”.

De manera ascendente en aparición sobre la red social investigada, se encuentran publicaciones que se clasifican dentro de la categoría de “Aceptación de la identidad anunciada” con 10.6%, ésta es la única categoría que se toma en cuenta en relación con la aportación hecha

CUADRO 2
 FRECUENCIA DE ELEMENTOS DIFERENCIADORES
 DE LOS ATRIBUTOS DE LA IDENTIDAD EN PERFILES DE FACEBOOK

| <i>Categoría</i> | <i>% Categoría</i> | <i>Subcategoría</i> | <i>% Subcategoría</i> |
|--------------------------------------|------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Pluralidad de colectivos | 10.3% | Grupos de edad | 0.7% |
| | | Etnicidad | 1.41% |
| | | Colectividades territorializadas | 1.1% |
| | | Género | 3.53% |
| | | Familiares y religiosos | 3.53% |
| Elementos idiosincráticos | 52.5% | Objetos entrañables | 6.36% |
| | | Caracterológicos | 13.91% |
| | | Estilos de vida | 14.38% |
| | | Relaciones íntimas | 17.92% |
| Narrativa biográfica | 37% | Historia de vida | 22.87% |
| | | Trayectoria social | 3.53% |
| Aceptación de la identidad anunciada | 10.6% | Aceptación por parte de los demás | 10.6% |
| Total | 100% | | 100% |

FUENTE: elaboración propia a partir del análisis de una red en Facebook con Atlas-ti.

hacia quien publica por parte de sus “amigos” en la red. Las aportaciones fueron tomadas en cuenta cuando en cada publicación existía un número considerable de *like*, puesto que el gesto de dar *like* fue tomado como una aceptación, reconocimiento o apoyo hacia quien publica.

Siguiendo con las categorías, de menor a mayor porcentaje en la frecuencia en que aparecieron en las publicaciones, se encuentra “Narrativa biográfica”, con 37%, esto nos da la pauta para entender que los usuarios publican de forma regular anécdotas de sus vidas cotidia-

nas, así como lo que consideran que han llegado a ser o a sentir durante sus vidas.

Representada con 52.5% del total de las categorías, se encuentra “Elementos idiosincráticos”, cuestiones específicas del estilo de vida en el momento presente del usuario de Facebook. De las subcategorías con mayor presencia en los perfiles están las relacionadas con alguna mención de diversas formas de “Relaciones íntimas”, y en menor medida las relacionadas con “Objetos entrañables”.

A continuación se presenta de manera desglosada lo que se encontró en la red social virtual en Facebook con los participantes del estudio, de acuerdo con las categorías que se han citado para el análisis de los propósitos que tuvo el estudio: describir la influencia de Facebook en la construcción de la identidad social personal de los jóvenes bachilleres.

PLURALIDAD DE COLECTIVOS

Este elemento diferenciador de la identidad es uno de los elementos que no tuvieron una presencia contundente en los muros de los participantes, de los cuales se da una explicación más disgregada para entender qué tipo de publicaciones estuvieron presentes para clasificarlos dentro de esta categoría, la cual se dividió en las siguientes subcategorías.

Grupos de edad

Ésta fue una subcategoría casi ausente en las publicaciones, con 0.7%; las pocas declaraciones que se encuentran al parecer son parte de respuestas a cuestionarios de preguntas personales implícitas o explícitas dirigidas al usuario, o un comentario con insinuación de iniciar alguna plática en relación con lo publicado.

Colectividades territorializadas

Publicaciones en las que se apoyan ciertas ideas o costumbres, parecidas a la etnicidad, sólo que aquí se clasificaron declaraciones de ideales y apoyo a las personas o lugares donde regularmente transcurre la vida cotidiana del usuario de Facebook. De acuerdo con

estos criterios, estuvo presente sólo en 1.1% del total de las publicaciones.

Etnicidad

Para la clasificación de las publicaciones dentro de esta subcategoría se tomó en cuenta una etnia, como un grupo de personas con ciertas características de estilo de vida con las cuales coinciden. En esta subcategoría se encontraron declaraciones de pertenencia a colectivos como preferencias a deportes, prácticas culturales o una mezcla de ambas; fue declarada de manera explícita en un porcentaje relativamente bajo, con sólo 1.41% del total de los porcentajes presentados de las subcategorías.

Género

Es una de las subcategorías con más presencia en la conformación de la presente categoría, incorporada con 3.53%. Las publicaciones clasificadas dentro de esta categoría hacen referencia a los roles de género y su opinión, regularmente a manera de pedir respeto u opinión de lo que implica jugar el rol en sociedad de cierto género. Como las publicaciones compartidas donde a través de texto se pide abstenerse de algunas prácticas informales y groseras que son comunes de hombres hacia mujeres, en algún caso encontramos publicaciones con textos como: “Yo decido cómo me visto y con quién me desvisto. ¡No quiero tu piropo! Quiero tu respeto”; es obvio que el usuario en la red exige respeto y el recato de expresiones que llegan a intimidar, que esto no les agrada, por el contrario, les incomoda.

Familiares y religiosos

Esta subcategoría iguala en porcentaje a la anterior subcategoría. Las publicaciones de tipo familiar son aquellas donde se muestra en imagen o foto a algunos miembros de la familia, regularmente a manera de apoyo o reconocimiento de pertenencia hacia esa familia; asimismo, aunque en menor cantidad, se encuentran las publicaciones en prosa donde se agradece o se apoyan las acciones de algún familiar. El familiar más nombrado es la mamá, después el papá y

por último los primos, sobrinos y demás integrantes de la segunda línea familiar. Una manera de apoyo, reconocimiento, o quizá como una forma de demostrar afecto a la familia se encuentra en algunas publicaciones al invitar a dar *like* “[...] si amas a tu mamá”, donde se denota que tienen respeto y admiración por el miembro de familia en cuestión.

De los asuntos religiosos se distingue un pensamiento respetuoso hacia personajes bíblicos; destaca la publicación de estampas con diferentes personajes evangélicos a manera de aliento o reflexión para situaciones que se pueden presentar en la vida cotidiana. Regularmente parece que se han tomado de otro muro por parte del que publica, pues no se detectó alguna expresión propia y específica de los usuarios analizados. En este apartado, en una publicación una usuaria novel transmite una estampita, en la imagen se ve a un personaje bíblico realizando una buena acción: Jesucristo ayuda a un joven cansado. La usuaria que la publicó ahí menciona el nombre de otra usuaria de su red, con la intención de que sea una notificación directa para la esta última, lo cual hará mucho más probable que esta última fije su atención en dicha publicación por la mención de su nombre.

ELEMENTOS IDIOSINCRÁTICOS

Las publicaciones clasificadas dentro de esta categoría ocupan la mayor parte de todas las publicaciones en Facebook de la red social investigada. Dentro de esta categoría se encuentran declaraciones explícitas de los usuarios acerca de quiénes son o creen ser, con qué cuestiones están de acuerdo, qué es importante para ellos, entre otros.

Objetos entrañables

La subcategoría “Objetos entrañables” fue la de menor presencia, con 6.3%. Dentro de ella se clasificaron objetos que tienen un valor especial para el usuario, aunque se buscó objetos que parecieran desagradables o que el usuario intentara ridiculizar, no se encontró nada de este tipo, por el contrario, todos los objetos de los que hacían uso al posar para la foto eran para presumirse de una forma que los distinguía de los demás.

Caracterológicos

Con 13.9%, esta subcategoría se constituye de elementos que indican que la publicación es de tipo extrovertida o introvertida, debido a que se pretende ubicar el tipo de personalidad del individuo. Como podría esperarse, casi el solo hecho de publicar refleja a una persona extrovertida, por lo que las publicaciones que forman parte de esta subcategoría revelan alguna cuestión un tanto íntima o una opinión atrevida en relación con diversos temas personales.

Estilos de vida

Con 14.38%, “Estilos de vida” es una de las subcategorías más presentes en la categoría a la que pertenece. Dentro de esta subcategoría se clasificaron publicaciones que denotaban características que el usuario vive en su cotidianidad, como los estilos de vida culturales, de prácticas deportivas y de oficios laborales, entre otros. Para que las publicaciones fueran tomadas en cuenta como parte de “Estilos de vida” se tomaron en cuenta aquellas publicaciones en las cuales por medio de imágenes o prosa expresaran algunas preferencias por escuchar ciertos generos de música, hacer o ver ciertas disciplinas deportivas o los logros laborales y escolares.

En la red analizada con frecuencia se describieron estilos de vida sanos y no sanos, como cuando en una publicación un usuario al contestar un cuestionario prediseñado y compartido por sus amigos en la red declara que fuma todos los días; otro de los casos repetidos fue el de los avisos de que ya se van al *gym*, que es hora de ir a entrenar, entre otros. Se encuentran también publicaciones tan banales como “me voy a bañar... regreso”. Este tipo de publicaciones conforma esta subcategoría.

Relaciones íntimas

Con 17.92%, esta subcategoría es la segunda más frecuente en todas las publicaciones clasificadas, y la primera dentro de la categoría a la que pertenece: “Elementos idiosincráticos”. Con “Relaciones íntimas” no sólo se hace referencia a las relaciones íntimas eróticas, como las relaciones de noviazgo o matrimonio, sino también a aquellas pu-

blicaciones donde se declara tener una relación estrecha con ciertas personas, que pueden ser de amigos o familiares con los que socializa de manera constante y por decisión propia. Se clasificaron expresiones en las cuales se declaró un aprecio erótico o de amistad hacia alguien, ya fuera que mencionaran el nombre de la persona implicada o lanzaran la declaración sin que hubiera un receptor explícito. Por ejemplo, en una publicación el usuario declara de manera textual “quien me gusta” y menciona el nombre de otra usuaria en su red, luego, continuando con la misma publicación añade: “última persona que pretendí”, donde se vuelve a referir a la usuaria citada.

NARRATIVA BIOGRÁFICA

Es una categoría que estuvo medianamente presente en las publicaciones de los jóvenes, donde destacan los eventos anecdóticos de la vida cotidiana entre las personas con las que socializan habitualmente en espacios físicos, aunque también se encontraban las narraciones de episodios en la vida con personajes que no están siempre con ellos, sucesos desagradables o chistosos.

Historia de vida

Esta subcategoría hace referencia a anécdotas narradas por el usuario que publica, regularmente insinuando la iniciación de una conversación con los demás implicados en la anécdota, ya sea en lo que parece ser un código secreto, una historia incompleta o mediante preguntas concretas en relación con lo vivido; por ejemplo, en la publicación en la que una usuaria narra un incidente vivido ese día junto con otros usuarios en su red; en esta publicación, los comentarios se vuelven interesantes y reveladores pues se exponen posibles complicidades; se cita el fragmento a manera de ilustrar la explicación:

Publicación inicial:

L1: “ahah y los luchadores grecorromas del code ;3”

G1: “tssss! jajaja”

G1: “jajaja tus ojitos así G1”

G1: ay bien boladotes m dejam su tarjeta aw q según para practicar con ellos jajaja”.

Vemos como algo personal se vuelve público, y de nuevo se implica a alguien que vivió lo que fue narrado a través del muro de Facebook, quizá para respaldar que lo que cuenta la usuaria realmente sucedió.

Las anécdotas positivas y graciosas son muy comunes, pero son más frecuentes las anécdotas que el usuario experimentó de manera solitaria y con una connotación negativa, es decir, narran alguna decepción, expresan desacuerdo con tareas o consejos que les han hecho o algunas injusticias que han pasado, posiblemente como una forma de buscar apoyo en los usuarios de su red.

De manera explícita o implícita, ya sea con imágenes o texto, los usuarios narran quiénes creen ser ellos mismos. De esta manera, hacen explícita la forma en que quieren ser reconocidos y aun cómo creen ser reconocidos por los demás, como cuando adoptan adjetivos que les han puesto personas con las que se relacionan en la vida real o en la red virtual, de acuerdo con sus prácticas en la vida cotidiana. Es así como el muro de Facebook se vuelve una reconstrucción o afirmación de su identidad personal.

Contar anécdotas y declararse como un individuo con características específicas, es de las publicaciones más frecuentes en los elementos analizados, ya que fue la subcategoría que mayor número de veces se repitió, con 22.87% del total de las subcategorías.

Trayectoria social

Para completar la narrativa biográfica que refieren los usuarios en Facebook se ha tomado en cuenta de manera específica cuando publican su recorrido a través de instituciones educativas, lugares a los que han viajado y con quiénes se relacionan a su paso por esos trayectos. “Trayectoria social” no es de las más mencionadas, pues representa sólo 3.53% entre las subcategorías. Dentro de esta subcategoría se encontraron en un número un tanto mayor datos relacionado con lo académico, como narrar o demostrar experiencias que tengan que ver directamente con la trascendencia escolar, así como manifestar opiniones de sucesos académicos que fueron importantes de manera positiva o negativa en su vida cotidiana.

En relación con la parte social y cultural, se encontró un gran número de publicaciones la demostración de lugares que visitan, así

como relatos y fotos de personajes con quienes se relacionan en su vida cotidiana o de manera extraordinaria; es importante destacar que la intención de publicar fotos con ciertos personajes es obtener más popularidad gracias al encuentro con dichos protagonistas.

ACEPTACIÓN DE LA IDENTIDAD ANUNCIADA

Esta categoría no depende propiamente de las publicaciones del usuario, sino de la aceptación, el reconocimiento o apoyo de los demás para con la publicación de su “amigo”, pues algunos de los autores que se han citado en la parte teórica de la investigación sustentan que la identidad se construye también por el reconocimiento, por parte de los demás, de la identidad anunciada por el sujeto. Se consideró contar dentro de esta categoría cualquier publicación que tuviera diez o más *likes*, por considerar que en cierta forma los demás usuarios, amigos de los implicados en publicaciones que tienen diez o más *likes*, exponen la aceptación o el acuerdo con la persona que se está presentando a través de sus gustos, creencias, desacuerdos e historias propias a través de la publicaciones en su muro de Facebook.

Aceptación por parte de los demás

La “Aceptación por parte de los demás” fue tomada como tal a partir de que los usuarios daban cierta cantidad de *likes*, a partir de diez *likes* para ser exactos, a la publicación del usuario que está contemplado dentro de la presente investigación. Esta subcategoría, que es en sí la misma categoría por no haber más subcategorías, está considerablemente presente en las publicaciones de la mayoría de los usuarios.

Esta categoría se encuentra regularmente vigente en usuarios que parecen ser más populares y tienen muchos amigos en Facebook. Resulta interesante analizar qué tan importante puede ser la aceptación, dimensionado con los *likes*, para que el usuario siga siendo o sea aceptado dentro de su red social en Facebook y, a la luz de que la mayoría de los informantes tienen entre sus contactos a conocidos en la vida real, es importante destacar cómo estos usuarios, en ocasiones, ponen en tela de juicio algún cambio de *look* entre sus “amigos” en Facebook, pues ellos están muy atentos al número de *likes*

que les puedan dar o a las sugerencias que puedan recibir para acabar de tomar una determinación en la forma en que se verán.

También en esta subcategoría predominan imágenes donde aparecen las mujeres de una manera atractiva o linda a la vista y algunas imágenes que al parecer han sido retocadas o modificadas por algún programa de computadora con la intención de verse mejor; estas imágenes se incluyen en esta subcategoría debido al interés de los que o las que publican, con ciertos retoques o que al parecer se arreglaron mucho para la foto, o en su defecto capturaron su imagen justo cuando parecían más atractivos, debido, a su vez, al aparente interés o la necesidad de ser bien aceptados por los que conforman su red social en Facebook.

CONCLUSIONES

La importancia de las redes sociales virtuales, específicamente Facebook, reside en el impacto cotidiano que tiene como un medio para socializar de una manera constante en las nuevas generaciones que cursan el bachillerato; es otra ventana donde los jóvenes posiblemente se pueden sentir más libres de expresar lo que sienten y piensan en relación con temas que para ellos son relevantes. La necesidad y el objetivo de estar dentro del juego novedoso que es la constante presentación de su persona en Facebook, es parte de la nueva manera de socializar entre ellos y en donde se conjugan varias situaciones que, según los autores en los que se ha basado la presente investigación, son las maneras de ir construyendo su propia identidad social. La identidad social personal se construye, por un lado, por lo que cada uno de los usuarios en la red social en línea dice ser; por ejemplo, dentro de lo que se visualizó en el análisis de los perfiles, la categoría que más veces se presentó fue la de “Elementos idiosincráticos”, con elementos expuestos aquí como subcategorías, los cuales fueron: “Objetos entrañables”, “Caracterológicos”, “Estilos de vida” y “Relaciones íntimas”; estos dos últimos de los más presentes, por lo que se puede deducir que los jóvenes exponen con quién se relacionan y en qué circunstancias, así como sus modos de vida; estas dos cuestiones son la expresión de lo que los va conformando como personas, es decir, de quienes dicen ser.

Por otro lado, tiene gran relevancia la manera en que buscan el reconocimiento de los demás usuarios, puesto que exponen sus ideas y pensamientos para ser aprobados por los demás e incluso buscan un reconocimiento a sus esfuerzos y hasta algún consejo que pueda impactar en su vida personal; esto se refleja en los *likes* y en los comentarios mencionados por los demás usuarios en relación con la publicación inicial del usuario en cuestión. Estos elementos: la presentación o exposición de lo que dicen ser y la aprobación o no por parte de los demás, son las características que conforman la identidad social; por tanto, Facebook, con las herramientas que contiene, permite estas interacciones sociales.

Es así como el uso de Facebook por parte de los jóvenes bachilleres no se puede declarar a la ligera como mera distracción, es importante tomar en cuenta que Facebook brinda una nueva manera de socializar con sus iguales a través de la pantalla, quizá como una necesidad de socializar en una época en la que la comunicación virtual es de suma importancia para integrarse como un individuo en la sociedad, como una forma de identificarse ante los demás individuos que comparten su tiempo y espacio.

BIBLIOGRAFÍA

- Altheide, D.L. (2000), "Identity and the Definition of the Situation in a Mass-Mediated Context", en *Symbolic Interaction*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-27.
- Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) (2014), "Hábitos de los usuarios de Internet en México", México, AMIPCI, documento disponible en <https://www.amipci.org.mx/estudios/habitos_de_internet/Estudio_Habitos_del_Internauta_Mexicano_2014_V_MD.pdf>, consultado el 22 de marzo de 2014.
- Ávalos, J. (2012), "Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula", en *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, pp. 97-124.
- Berners-Lee, T.; J. Hendler y O. Lassilla (2001), "The Semantic Web", en *Scientific American*, vol. 284, núm. 5, p. 34.
- Berger, P. y T. Luckmann ([1968] 2003), *La construcción social de la realidad*, S. Zuleta (trad.), Buenos Aires, Amorrortu.

- Bolaños, L. (2007), ¿Cómo se construyen las identidades en la persona?, en *RaXimbai*, vol. 3, núm. 2, pp. 417-428.
- Bourdieu, P. (2002), “La ‘juventud’ no es más que una palabra”, en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo/Conaculta, pp.163-173.
- Boyd y Ellison (2008), “Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship”, en *Journal of Computer Mediated Communication*, núm. 13, pp. 210-230.
- Ellison, N.B.; G. Steinfield y C. Lampe (2011), “Facebook as a Toolkit: A Uses and Gratification Approach to Unbundling Feature Use”, en *Computers in Human Behavior*, núm. 27, pp. 2322-2329.
- Giménez, G. (1994), “Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional”, en *Estudio sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 7, núm. 6, p. 18.
- (1999), “La investigación cultural en México: una aproximación”, en *Perfiles Latinoamericanos. Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, México, vol. 15, pp. 119-138.
- (2000), “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural”, en R. Rosales (coord.), *Globalización y Regiones en México*, México, UNAM, pp.19-53.
- (2002), “Globalización y cultura”, en *Estudios Sociológicos*, vol. 58, núm. 20, pp. 23-46.
- (2004), “Culturas e identidades”, en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 66, pp. 77-99.
- (2005a), *Teoría y análisis de la cultura*, México, Conaculta, vol. I.
- (2005b), “Identidades Sociales”, en *Teoría y Análisis de la Cultura*, México, Conaculta, vol. II.
- (2005c), *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, México, Conaculta.
- Goffman, E. (1989), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrotu.
- Guerra, M. y M. Guerrero (2012), “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato”, en *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, pp. 33-62.
- Hernández, J. (2012), “Amistad y noviazgo en el bachillerato”, en *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, pp. 151-180.

- Reguillo, R. (2012), *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rosenberg, M. (1986), *Conceiving the Self*, Malabar, Florida, Krieger Publishing.
- Stone, G. (1981), "Appearance and the Self: A Slightly Revised Version", en G. Stone y H.A. Farberman (ed.), *Social Psychology through Symbolic Interaction*, Nueva York, Wiley, pp. 187-202.

SEGUNDA PARTE

PANTALLAS, AUDIENCIAS Y USUARIOS

BLANCA

4. EDUCACIÓN, FAMILIAS Y PANTALLAS: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Darwin Franco Miguez*

INTRODUCCIÓN

Una madre está preocupada por los contenidos que pudiesen llegar a ver sus hijos en las múltiples pantallas con las que interactúan día con día. Un hijo desea encontrar los caminos para sortear el control paterno y vivir las conexiones entre su vida *on-line/off-line*. Un padre no halla la manera de ampliar las relaciones comunicativas de su familia ante las barreras que generan los teléfonos celulares que él mismo adquirió para estar “más comunicados”. Una hija desea establecer una relación más estrecha con sus padres pero se siente “acostada” cuando éstos encuentran el mismo placer mediático en el uso de las redes sociales. Una familia desea adquirir más y mejores tecnologías no sólo para estar conectados sino para poseer una plataforma tecnológica que les permita un mejor desarrollo educativo a los hijos.

Todos recrean un imaginario tecnológico y todos parten de éste para pensar no sólo su relación personal con las diversas pantallas con las que conviven de manera cotidiana, sino también la relación que

* Humberto Darwin Franco Miguez es doctor en Educación y maestro en Comunicación por la Universidad de Guadalajara, México. Sus principales líneas de investigación son la alfabetización mediática y la recepción televisiva. Sobre estas áreas ha publicado dos libros: *Al filo de las pantallas*, en coautoría con Guillermo Orozco (La Crujía, 2014) y *Ciudadanos de ficción: representaciones y discursos ciudadanos en las telenovelas mexicanas* (UdeG, 2012).

“los otros” debieran tener con ellas. En este trajín tecnológico que tiene al hogar como vórtice de la conectividad, todos comparten gustos y aspiraciones, pero también miedos y temores que se gestan desde esa manera particular y, a la vez, familiar, con las que significan y entienden las tecnologías dentro de sus interacciones cotidianas.

En esta condición personal/familiar, padres e hijos han aprendido a relacionarse con las tecnologías y entre ellos a partir de las pantallas. A veces de manera impositiva, otras veces apostando por el diálogo, pero siempre buscando esa solución familiar que les permita a todos convivir (aunque sea de manera momentánea) con las pantallas que ahora forman parte importante de la vida y la estructura familiar.

Uno de los ejes centrales en la búsqueda de tales soluciones son las *estrategias educativas* que cada familia, con aciertos y dificultades, va creando y adecuando al interior del hogar. La generación de estas estrategias depende de muchos factores, los principales son: las competencias mediáticas de sus integrantes, la propia historicidad de las pantallas en la vida familiar/personal, así como los significados compartidos que dentro y fuera del hogar se otorgan a las pantallas y tecnologías que ingresan al hogar.

En este capítulo se propone un recorrido por la situación actual que guardan las familias mexicanas en relación con la posesión de bienes tecnológicos dentro del hogar, así como el tipo de complicaciones educativas a las que se enfrentan a diario al tratar de regular, acompañar o tutelar el uso familiar de las pantallas que hoy habitan en los hogares mexicanos. El principal objetivo, no obstante, será centrar la mirada en la presentación de un esquema metodológico que permita y facilite (a otros investigadores interesados en el tema) desentrañar el vínculo que actualmente existe entre familias, educación y pantallas.

Dicha propuesta metodológica gira en torno a la conceptualización de cuatro categorías analíticas: *biografías mediáticas*, *trayectorias mediáticas familiares*, *migraciones tecnológicas* y *estrategias educativas*; estas categorías surgieron y se modelaron como parte de un proyecto de investigación doctoral que se sustentó en el análisis etnográfico de seis familias (con diversos niveles socioeconómicos y estructuras familiares) pertenecientes a los municipios de Guadalajara y Zapopan, Jalisco.

Para la edificación metodológica de las categorías se realizaron observaciones *in situ* en los hogares, además de una serie de entrevistas a profundidad con cada integrante de la familia y una entrevista colectiva donde se pusieron a consideración el significado y uso que le dan a los dispositivos tecnológicos presentes en cada uno de sus hogares. El resultado del “estar y convivir” con las familias derivó en la creación de estas categorías que permitieron recuperar: 1) la historicidad de las pantallas en sus vidas, 2) las relaciones simbólico-afectivas construidas alrededor de ellas y 3) las estrategias que cada una de estas seis familias ideó para generar acuerdos y consensos sobre el cómo usar las pantallas presentes en sus hogares.

HABLEMOS DE PANTALLAS Y CONVERGENCIA

Antes de describir la situación de las familias mexicanas en relación con la posesión de bienes tecnológicos, es conveniente hacer una aclaración sobre el término *pantallas*. Con el uso de esta palabra me estaré refiriendo al conjunto de tecnologías que cohabitan y transitan en el espacio doméstico.

¿Por qué hablar de pantallas en plural y no de tecnologías en particular? Porque lo que hoy enfrentan las familias dentro de sus hogares es la convergencia tecnológico-digital. Las pantallas, todas ellas, están ahí y convergen dentro de la estructura doméstica, lo cual genera múltiples procesos de recepción que suceden de manera simultánea.

Hoy no todo gira alrededor de la televisión, la pantalla familiar por excelencia, ni todo sucede únicamente a través de una sola pantalla; al contrario, una familia tiene que lidiar con los múltiples consumos tecnológicos que hacen sus hijos con una y varias pantallas a la vez, lo cual ejemplifica el sentido de convergencia tecnológica y cultural al interior de los hogares.

Es esta convergencia de pantallas lo que está generando múltiples cambios en la manera en que las familias se interrelacionan y comunican entre sí; sin embargo, esto no sucede como un efecto directo de la convergencia de medios y tecnologías en el hogar, ya que la naturaleza del cambio reside más en el carácter estructurante y a la vez estructurado que se genera por la interacción que los sujetos tienen

y sostienen con y a través de las pantallas, y no únicamente por la posesión misma de los dispositivos tecnológicos.

Es decir, la convergencia no es únicamente un asunto tecnológico sino principalmente un proceso sociocultural (Jenkins, 2008) que debe ser analizado más allá del creciente reduccionismo teórico-conceptual, que orilla a pensar a la convergencia ya sea a través de una visión tecnológico-industrial o de una empresarial-financiera.

De acuerdo con Scolari (2009), “una mirada teórica sobre las dinámicas que anima el ecosistema de medios no debería limitarse a los procesos centrípetos de confluencia”; al contrario, los procesos de convergencia deben ser analizados más allá de los cambios evidentes que ésta genera, ya que se debe prestar mayor atención: “a los movimientos centrífugos de divergencia”, es decir, “a los efectos colaterales e inesperados que nacen en la periferia del ecosistema mediático, como consecuencia de los procesos de convergencia” (p. 55). Pensar en las pantallas que convergen al interior del hogar implica, entonces, analizar tanto los “efectos colaterales e inesperados” que éstas ocasionan en la vida familiar, como los posibles movimientos centrífugos que estos efectos ocasionan en diversas áreas de las interacciones familiares; por ejemplo, la relacionada con la formación y educación de los hijos.

Por ello, he preferido hablar de pantallas en plural y no de tecnologías en particular, porque de esta manera considero se refleja de manera más específica el sentido de convergencia tecnológica y cultural que está presente en los hogares, pero también porque metodológicamente hablando será indispensable mirar esa relación múltiple que las familias sostienen con las pantallas presentes en sus hogares, ya que el fondo de la propuesta es ofrecer una alternativa para que puedan investigar *las estrategias educativas* que las familias crean, consensúan y aplican para regular, acompañar o tutelar el uso de las pantallas en el hogar.

FAMILIAS Y PANTALLAS: UNA ÍNTIMA RELACIÓN HISTÓRICA

Lo que se presenta en este apartado es el marco empírico que muestra y ejemplifica la posesión de bienes tecnológicos en los hogares mexicanos del año 2000 al 2014.

La presencia de artefactos tecnológicos dentro del hogar ha sido siempre una constante en su historia y ha marcado de múltiples formas las interacciones familiares, las cuales se han visto modificadas desde que aparecieron los primeros instrumentos rústicos hasta la reciente incorporación de las pantallas más sofisticadas.

La familia, como entidad económica, siempre ha sido uno de los mercados meta para las industrias tecnológicas; por ello no sorprende que la estabilización financiera de éstas dependa de su capacidad para insertar no sólo sus dispositivos dentro de los hogares, sino también las necesidades que se generan alrededor de ellos (Basalla, 1991).

Para cualquier innovación tecnológica, su introducción en el hogar significa la construcción de un vórtice o una cascada (Caron y Caronia, 2007), pues existe la posibilidad de que una tecnología atraiga o llame a otras; por ejemplo, la introducción de la televisión digital invita a la adquisición de otros aparatos, como un reproductor de discos Blue-ray o de servicios como Netflix; la compra de una computadora hace posible el tener una impresora y acceder a internet.

De ahí la relevancia de estudiar la manera en que las tecnologías migran en los hogares y cómo este ir y venir de artefactos va generando diversos procesos de domesticación tecnológica, en los cuales se expresan no sólo las propuestas del mercado sino también las voluntades individuales y sociales que propician la adquisición de tal o cual tecnología.

Caron y Caronia (2007) llaman a este fenómeno *migración tecnológica*; ambos autores sostienen que este tránsito impacta nuestras interacciones porque al entrar y salir de nuestra vida, las tecnologías trasladan, modifican, crean y transforman el significado de los objetos con los cuales interactuamos, y no sólo eso, sino que articulan nuestras relaciones e interacciones sociales, principalmente, al interior del espacio doméstico:

Estas migraciones reformulan la importancia del hogar al cambiar la definición de lo que puede o no ser compartido por los miembros de la familia, pues establece nuevas fronteras culturales entre las actividades diarias. Los actores sociales no son ajenos a este fenómeno, y no actúan como si estuvieran determinados por la redefinición de los lugares provocada por los objetos tecnológicos en el hogar. Por el contrario, a menudo este proceso de construcción de significados entra en conflicto con el significado propuesto por las tecnologías (Caron y Caronia, 2007:36-38).

Por ello, es necesario identificar estas *migraciones tecnológicas* de las familias para conocer cómo viejos y nuevos medios han modificado las relaciones culturales y las prácticas educativas que cada familia ha construido para mediar la relación con las pantallas, pero también para entender cómo esto ha reformulado la cultura y la organización familiar.

A continuación se presenta un panorama general del proceso de migración tecnológica de las pantallas dentro de los hogares mexicanos. Lo que se muestra e interpreta son datos estadísticos que dan énfasis tanto a la posesión como al tipo de consumo preferente que se hace de las principales pantallas dentro de los hogares mexicanos.

LA TELEVISIÓN, LA PANTALLA FAMILIAR POR EXCELENCIA

La hegemónica presencia de la televisión en los hogares mexicanos no se ha perdido, al contrario, ha aumentado, lo cual significa que la televisión actualmente comparte recepciones múltiples y diferenciadas con otras pantallas.

En México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013), 94.9% de los hogares mexicanos tiene entre uno y dos televisores.¹ Esto genera un conflicto familiar porque de este porcentaje, 50% de los hogares sólo tiene un televisor, lo cual ocasiona una serie de negociaciones cotidianas sobre lo que se puede o no ver. Por lo regular, esta decisión recae en los adultos (padre y madre, en ese orden) dejando a los hijos poco margen para decidir sobre lo que se verá (López, 2011).

Otra cuestión que igualmente modifica la forma de “ser y estar” frente a la televisión, y desde luego la perspectiva educativa que se puede tener de ésta y sus contenidos, es el acceso a sistemas de televisión de paga. En México, 95.3% de los hogares accede a la señal abierta,² mientras que 49.8% lo hace también a la televisión restringi-

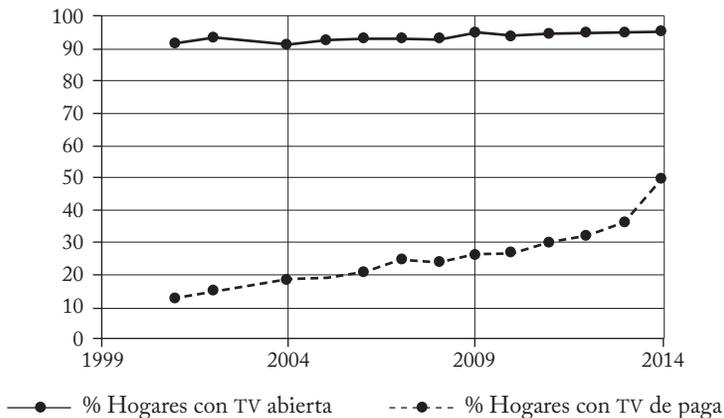
¹ En México existen 28 607 560 hogares, de éstos, 26 48 531 son los que cuentan con televisión. Con datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010).

² Los hogares que sólo tienen los canales de aire poseen menos televisores (1.85 promedio por hogar) que en los hogares que sí tienen canales de televisión de paga (2.27 promedio por hogar), aunque ambos casos reportan el mismo número de habitantes promedio por hogar (IBOPE AGB, 2012).

da (cable, satélite o microondas), este último rubro ha crecido de manera constante pues el número de usuarios de televisión de paga, hasta el 31 de diciembre de 2014, era de 7.9 millones de hogares (LAMAC, 2014) (véase la gráfica 1).

GRÁFICA 1
PORCENTAJE DE HOGARES CON TELEVISIÓN ABIERTA Y DE PAGA
(2001-2014)

| <i>Año</i> | <i>% Hogares con TV abierta</i> | <i>% Hogares con TV de paga</i> | <i>Año</i> | <i>% Hogares con TV abierta</i> | <i>% Hogares con TV de paga</i> |
|------------|---------------------------------|---------------------------------|------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 2001 | 91.9 | 13.5 | 2009 | 95.1 | 27.2 |
| 2002 | 93.6 | 15.4 | 2010 | 94.7 | 26.7 |
| 2004 | 91.7 | 19.3 | 2011 | 94.7 | 30.4 |
| 2005 | 92.8 | 19.5 | 2012 | 94.9 | 32.2 |
| 2006 | 93.4 | 21.0 | 2013 | 94.9 | 36.7 |
| 2007 | 93.3 | 24.7 | 2014 | 95.3 | 49.8 |
| 2008 | 93.2 | 23.9 | | | |



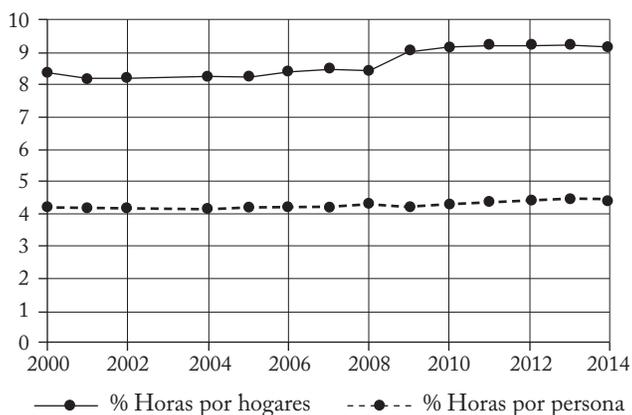
FUENTE: elaboración del autor con información INEGI (2001-2014) y LAMAC (2014).³

³ En 2003 el INEGI no realizó la medición, por ese motivo el dato no aparece en la tabla.

Son dos los factores que han incidido para que crezca el consumo de la televisión de paga: uno, el abaratamiento del costo del servicio a consecuencia del incremento de la competencia en el sector, lo que derivó en el empaquetamiento de los servicios de telefonía, internet y televisión de paga (Gómez y Sosa, 2012); y dos, el aumento en el poder adquisitivo de todos los niveles socioeconómicos hizo posible que más familias accedieran a este servicio; por ejem-

GRÁFICA 2
CONSUMO DE TELEVISIÓN EN HORAS POR PERSONA
Y FAMILIAS EN MÉXICO (2000-2014)

| <i>Año</i> | <i>Horas por hogar</i> | <i>Horas por persona</i> | <i>Año</i> | <i>Horas por hogar</i> | <i>Horas por persona</i> |
|------------|------------------------|--------------------------|------------|------------------------|--------------------------|
| 2000 | 8.35 | 4.22 | 2008 | 8.48 | 4.29 |
| 2001 | 8.25 | 4.22 | 2009 | 9.08 | 4.25 |
| 2002 | 8.22 | 4.25 | 2010 | 9.23 | 4.30 |
| 2004 | 8.30 | 4.19 | 2011 | 9.28 | 4.41 |
| 2005 | 8.31 | 4.20 | 2012 | 9.25 | 4.45 |
| 2006 | 8.47 | 4.21 | 2013 | 9.25 | 4.48 |
| 2007 | 8.54 | 4.25 | 2014 | 9.21 | 4.45 |



FUENTE: elaboración del autor con información IBOPE AGB (2000-2013) y Nielsen México (2014).

plo, hasta noviembre de 2014 la penetración de este servicio en el nivel D/E (clase baja) era de 31%, en C/C+ (media) de 56% y en A/B (alta) de 73% (LAMAC, 2014).

En cuanto al consumo de la televisión en el hogar, hasta 2014, el promedio de visionado diario por mexicano era de cuatro horas con 45 minutos, la cifra por hogar, en cambio, fue de nueve horas con 21 minutos al día (IBOPE AGB, 2014) (véase la gráfica 2).

*LA COMPUTADORA E INTERNET:
DOS CARAS DE UNA MISMA PANTALLA*

Si queremos dar cuenta de la pantalla que más espacio, tiempo y atención está recibiendo por parte de las familias mexicanas en los últimos años, tenemos que hablar de la computadora en sus múltiples facetas: de escritorio, *laptop* y, recientemente, la tableta. Cada una de estas facetas tienen sentido sólo si están conectadas a internet. Una computadora sin internet no resulta tan atractiva, pero una con acceso a la red significa la ventana a las múltiples pantallas y medios (televisión, radio, prensa, videojuegos, etc.) que coexisten dentro de la web.

Las computadoras, pese a los discursos modernistas que acompañan a la construcción teórica de la “sociedad de la información”, aún no son un bien tecnológico que esté presente en todos los hogares mexicanos, pues sólo 35.8% de éstos (poco más de nueve millones) cuentan con alguna. Si esta cifra se traslada al uso de internet, la brecha se mantiene pues sólo 30.7% de estos hogares tiene acceso a internet (INEGI, 2014) (véase la gráfica 3).

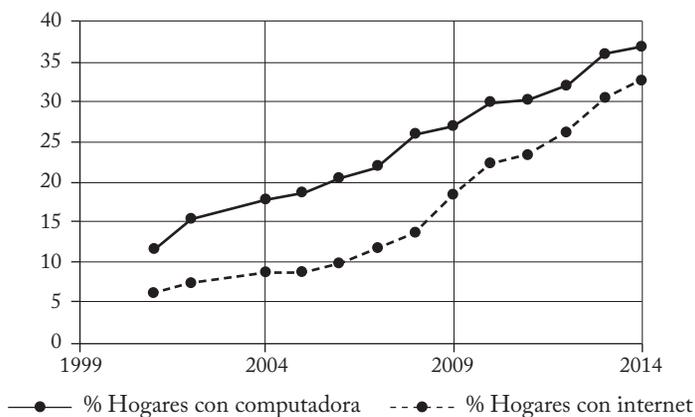
En 2014, el crecimiento en el porcentaje de hogares con computadoras y con conexión a internet se debe a que el empaquetamiento de los servicios facilita la conexión, pero también porque se puede acceder a internet sin tener una computadora, pues dispositivos móviles como el celular facilitan la conexión mediante servicios de banda ancha.

En México existen 51.2 millones de internautas,⁴ de esta cifra 71% accede desde su hogar en un uso promedio diario de cinco horas con 36

⁴ Algunos otros indicadores como el de World Internet Project de México (WIP) establece que en México existen 59.2 millones de usuarios de internet (WIP,

GRÁFICA 3
POSESIÓN DE COMPUTADORA Y CONEXIÓN
A INTERNET POR HOGAR (2001-2014)

| <i>Año</i> | <i>% Hogares con computadora</i> | <i>% Hogares con internet</i> | <i>Año</i> | <i>% Hogares con computadora</i> | <i>% Hogares con internet</i> |
|------------|----------------------------------|-------------------------------|------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 2001 | 11.8 | 6.2 | 2009 | 26.8 | 18.4 |
| 2002 | 15.2 | 7.5 | 2010 | 29.8 | 22.2 |
| 2004 | 18 | 8.7 | 2011 | 30.1 | 23.3 |
| 2005 | 18.6 | 9 | 2012 | 32.2 | 26 |
| 2006 | 20.6 | 10.1 | 2013 | 35.8 | 30.7 |
| 2007 | 22.1 | 12 | 2014 | 36.7 | 32.5 |
| 2008 | 25.7 | 13.5 | | | |



FUENTE: elaboración propia con información del INEGI (2014).⁵

2013), esta medición se obtiene porque toman en cuenta conexiones no oficiales, a diferencia de cómo lo hace la AMIPCI, que sólo reconoce conexiones legales (bajo contrato).

⁵ En 2003 el INEGI no realizó la medición, por ese motivo el dato de este año no aparece en la gráfica.

minutos (AMIPCI, 2014). El resto de los puntos de conexión son el trabajo (46%), la escuela (31%), desde cualquier lugar con un dispositivo móvil (31%), lugares públicos (31%) y cibercafés (30 por ciento).

La pantalla predilecta de conexión es la *laptop* (59%), la computadora fija (57%), teléfonos celulares (49%), tabletas (20%), dispositivos móviles (13%) y *smart-TV* (12 por ciento).

La mayoría de los usuarios de internet en México acceden a través de un servicio WiFi previamente contratado (66%), redes públicas disponibles (64%), plan de datos contratado (29%) o mediante un servicio de datos de prepago (17 por ciento).

EL TELÉFONO CELULAR, ¿UNA EXTENSIÓN DEL HOGAR?

El teléfono celular es la “nueva tecnología” que más ha sido analizada a nivel de lo familiar; autores como Winocur (2009) aseguran que éste ha extendido la noción del hogar al crear redes de conexión entre sus integrantes cuando no están en casa; lo cual, como explica Ling (2008), favorece la cohesión familiar. Para ambos esto sucede así porque el teléfono celular es la pantalla con mayor nivel de penetración a nivel social, pues su portabilidad, usabilidad y posibilidad de conexión a otras tecnologías ha extendido su uso a casi toda la población (véase la gráfica 4).

En México existen (hasta 2014) 105 005 000 usuarios de telefonía móvil, lo cual significa que cerca de 92% de la población tiene un celular;⁶ es decir, hay por hogar un promedio de cuatro de estos dispositivos (Ifetel, 2014).

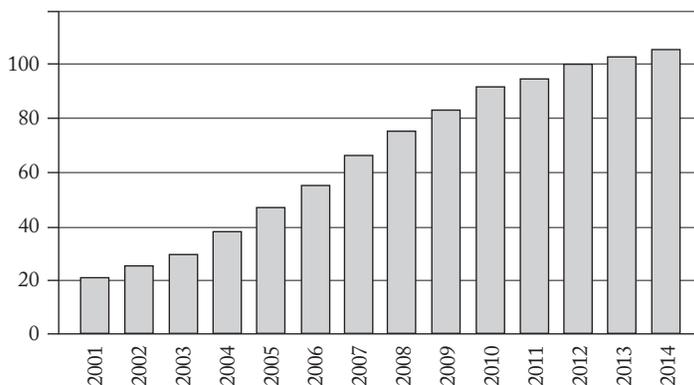
La presencia del celular en los hogares mexicanos contrasta con la desaceleración del teléfono fijo, el cual registró —hasta diciembre de 2014— la cifra de 20 590 449 líneas por hogar, lo cual implica que 41% de los hogares cuenta con ambos servicios, teléfono fijo y celular (INEGI, 2013).

Tomando en cuenta estas cifras, el celular es la segunda pantalla más importante en la vida familiar, después de la televisión. La gran diferencia es que este dispositivo es el que más representa el sentido

⁶ Tomando como el total de la población en México, la cifra de 112 336 538 personas (INEGI, 2010).

GRÁFICA 4
HISTÓRICO DE USUARIOS DE TELEFONÍA CELULAR EN MÉXICO
(2002-2014)

| <i>Año</i> | <i>Usuarios de telefonía celular (en millones)</i> | <i>Año</i> | <i>Usuarios de telefonía celular (en millones)</i> |
|------------|--|------------|--|
| 2001 | 21.75 | 2008 | 75.32 |
| 2002 | 25.92 | 2009 | 83.21 |
| 2003 | 30.09 | 2010 | 91.38 |
| 2004 | 38.45 | 2011 | 94.38 |
| 2005 | 47.12 | 2012 | 100.72 |
| 2006 | 55.39 | 2013 | 102.60 |
| 2007 | 66.55 | 2014 | 105.005 |



FUENTE: elaborada por el autor con datos de Ifetel (2001-2014).

de convergencia tecnológica, pues si en un principio éste se usaba sólo para hacer llamadas, hoy permite enviar mensajes, tomar fotos y video, videojugar, escuchar la radio, ver televisión y conectarse a internet para estar atentos a las redes sociales.

Tal y como se anuncia en las pautas publicitarias de las empresas dedicadas a ofrecer servicios de telefonía celular, para éstas lo más relevante del celular es su capacidad para estar conectado en todo momento a Facebook y Twitter. De acuerdo con el *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2014* (AMIPCI, 2014), la

penetración de *smartphones* ha tenido tal impacto que cinco de cada diez personas accede a internet a través de estos dispositivos.

DISPONIBILIDAD Y USOS DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL HOGAR

Lo que se presenta a continuación es el escenario de convergencia tecnológica en los hogares mexicanos; esto se hace para dar un panorama general de la presencia de la televisión, computadora, internet y telefonía celular en las familias de nuestro país (véase la gráfica 5).

En la gráfica anterior se puede apreciar cómo se ha ido conformando la convergencia de estas cuatro tecnologías dentro de los hogares mexicanos, aunque es desde el año 2006 cuando este fenómeno se da de manera más sostenida. El crecimiento y consolidación de las tecnologías en el hogar confirma el sentido de convergencia que hoy coloca a este espacio/lugar como el principal vórtice de la conectividad tecnológica, pues no sólo es allí donde física, espacial y temporalmente se hallan las pantallas sino porque es mayoritariamente ahí, pese a la movilidad y portabilidad, donde más nos conectamos a ellas (véase la gráfica 6).

Las cifras contenidas en la gráfica 6 indican que la convergencia tecnológica dentro del hogar está generando recepciones múltiples, es decir, prácticas de usos y consumos mediáticos que suceden de forma paralela y quizá indiferenciada para los habitantes del hogar, específicamente para las nuevas generaciones más acopladas al visionado multipantalla o a la acción *multitasking*. Estudios como el de WIP (2013) sostienen que un usuario dedica en promedio 6.5 horas al día al uso multipantallas. Este fenómeno lo llamaron “atención parcial discontinua”; las tecnologías que más se usan de manera paralela son la televisión, la computadora y el teléfono celular.

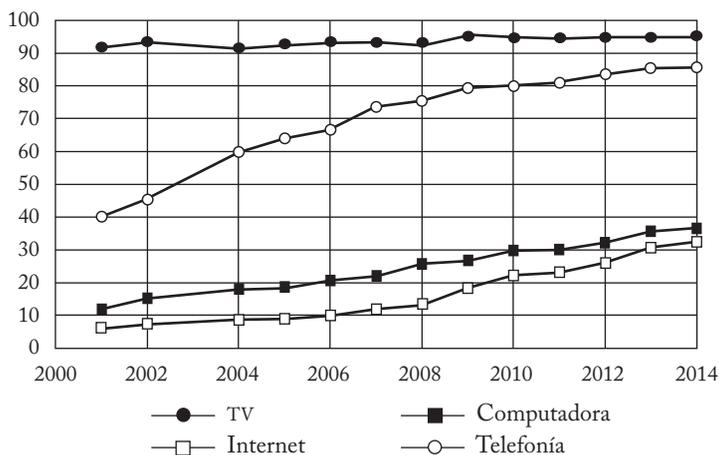
Esta remediación de las pantallas y la posibilidad de recepción múltiple son posibles dentro de los hogares porque estas tecnologías permanecen prendidas de manera simultánea durante trayectos muy amplios del día y sin que esto represente (al menos para los hijos) un problema en sus prácticas mediáticas, pero sí lo es para los padres que ven a sus hijos cada vez más envueltos e inmersos en lo que sucede en cada una de las pantallas que portan o consumen.

Lo anterior resitúa el rol fundamental de la familia y el hogar como espacios de significación y negociación de las prácticas que

GRÁFICA 5
 PORCENTAJE DE HOGARES POR DISPOSITIVO
 TECNOLÓGICO EN MÉXICO (2001-2014)

| <i>Año*</i> | <i>TV</i> | <i>Computadora</i> | <i>Internet</i> | <i>Telefonía</i> |
|-------------|-----------|--------------------|-----------------|------------------|
| 2001 | 91.9 | 11.8 | 6.2 | 40.3 |
| 2002 | 93.6 | 15.2 | 7.5 | 45.4 |
| 2004 | 91.7 | 18 | 8.7 | 59.9 |
| 2005 | 92.8 | 18.6 | 9 | 64.1 |
| 2006 | 93.4 | 20.6 | 10.1 | 66.6 |
| 2007 | 93.3 | 22.1 | 12 | 73.7 |
| 2008 | 93.2 | 25.7 | 13.5 | 75.5 |
| 2009 | 95.1 | 26.8 | 18.4 | 79.3 |
| 2010 | 94.7 | 29.8 | 22.2 | 80 |
| 2011 | 94.7 | 30.1 | 23.3 | 81.1 |
| 2012 | 94.9 | 32.2 | 26 | 83.6 |
| 2013 | 94.9 | 35.8 | 30.7 | 85.6 |
| 2014 | 95.3 | 36.7 | 32.5 | 85.8 |

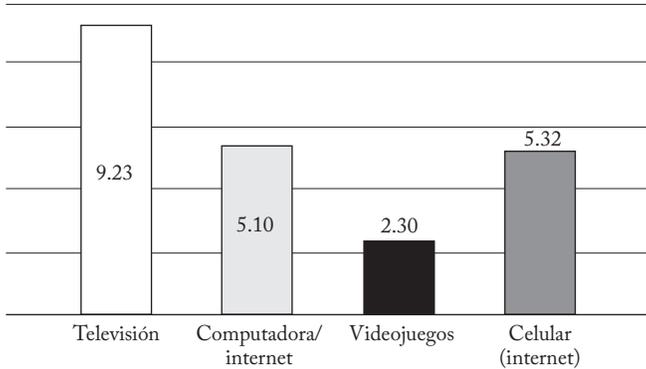
* En 2003, el INEGI no realizó la medición, por ese motivo el dato no se incluye en el gráfico.



FUENTE: elaboración del autor con información de INEGI (2014), Ifetel (2014) y AMIPCI (2014).

GRÁFICA 6
 USO PROMEDIO DIARIO EN LOS HOGARES POR HORAS DE USO
 POR TECNOLOGÍA EN MÉXICO, 2014

| <i>Pantalla</i> | <i>Uso promedio diario</i> |
|------------------------|----------------------------|
| Televisión | 9.23 horas |
| Computadora (internet) | 5.10 horas |
| Videojuegos | 2.30 horas |
| Celular (internet) | 5.32 horas |



FUENTE: elaboración propia con datos de AMIPCI (2014) e Ifotel (2014).

sostenemos con los medios de comunicación, mismas que hasta ahora están más abocadas a los procesos de recreación y entretenimiento que a factores educativos o formativos. Sin embargo, esto no significa que el entretenimiento esté ligado a la desconexión de la vida familiar, ya que nueve de cada diez internautas mexicanos usa la red para estar en contacto con familiares y amigos (AMIPCI, 2014). Esto coincide con la tesis de que internet (al igual que el teléfono celular) está convirtiéndose en una extensión del hogar al romper las fronteras espaciotemporales y facilitar la conexión/comunicación con sus miembros en tiempo real (Carón y Caronia, 2007).

Los padres, por ejemplo, están usando más sitios como Facebook o Twitter para estar en comunicación con sus hijos, pues al estar éstos

ahí la mayoría del tiempo es más factible contactarlos para atender asuntos familiares; en la misma tesitura, los hijos igualmente prefieren la comunicación inmediata del mensaje de texto, el *post/tweet* o un “WhatsApp” para avisar a sus padres que ya han llegado a casa o que están a punto de salir de ella.

Como apuntan Ling (2008) y Winocur (2009), la comunicación familiar ha cambiado y con ello también sus interacciones, pues ahora son más los canales empleados para mantener los lazos invisibles que conducen la seguridad y la comunicación familiar dentro y fuera del hogar, lo cual ayuda a reducir las tensiones, aunque igualmente éstas se amplían cuando no se contesta una llamada o un mensaje, o cuando algún comentario dejado en la red social no es respondido. Ahí vuelven nuevamente las incertidumbres y los temores de los padres, pero a su vez ahí se sustentan las vías de desconexión que los hijos encuentran para esquivar, momentáneamente, el mayor control que los padres tienen sobre ellos.

Con un escenario tan complejo, ¿qué tipo de estrategia metodológica se podría emplear para observar, analizar e interpretar las relaciones que sostienen las familias con las pantallas que convergen en sus hogares? ¿Cómo abordar un fenómeno desde una perspectiva educocomunicativa? ¿De qué manera incluir los sentires de los miembros de la familia sin sesgar las experiencias mediáticas de padres e hijos?

CUATRO CATEGORÍAS PARA ANALIZAR EL VÍNCULO ENTRE FAMILIAS, EDUCACIÓN Y PANTALLAS

El hogar es el principal vórtice de la conectividad tecnológica, pues ahí es donde están sucediendo el grueso de nuestras interacciones mediáticas. En su conjunción con la familia, el hogar representa una mediación fundamental de “carácter práctico, afectivo y simbólico”, ya que permite comprender tanto los “procesos de reorganización simbólica del poder que provocan los conflictos intra e inter generacionales por la apropiación de las pantallas” (Winocur, 2011:9), como las posibles modificaciones que esto genera en la educación familiar al reconfigurar, justamente, el patrón de las interacciones con el saber que tradicionalmente han colocado a los padres como maestros y a los hijos como alumnos.

Por tanto, la familia como unidad primaria de aprendizaje e interpretación mediática, y el hogar como espacio socioantropológico y de interacción mediática, deben ser tomados como escenarios claves para estudiar la relación cotidiana que tenemos con las pantallas, ya que es ahí donde es posible centrar la mirada en los cambios educativos que se están gestando como producto de la experiencia y apropiación particular que cada individuo hace de ellas.

Dicho así, este texto parte de la premisa de que las pantallas son “objetos culturales” que adquieren sentido social a través del valor simbólico que les adjudican las personas (Hine, 2000; Pinch y Bijker, 2008); por ello, conocer los significados individuales y familiares que se depositan en las pantallas es fundamental para entender cómo padres e hijos forman parte de ese constructo social que crea y recrea el imaginario que construimos alrededor de ellas.

Para indagar en estos aspectos se proponen cuatro conceptos claves: 1) *biografías mediáticas*, 2) *trayectorias mediáticas familiares*, 3) *migraciones tecnológicas* y 4) *estrategias educativas*. En virtud de estos conceptos se propone una estrategia metodológica que analice no sólo el uso familiar de las pantallas desde lo “subjetivo”, sino también a través de la “materialidad simbólica” que adquieren dentro de las interacciones domésticas.

Interacciones que van generando “trayectorias” que expresan tanto la relación espaciotemporal que se tiene con estos medios, como “la biografía personal” que se construye alrededor de ellas. Para Jesús Martín Barbero (1997), reconocer la historicidad con las pantallas es una de las competencias básicas que se tienen que construir para un mejor entendimiento de las prácticas que sostenemos a través de ellas, pero advierte: “No se trata de una historia de aparatos, se trata de una historia de modos de usar estos aparatos” (Martín Barbero, 1997:138); es decir, se tiene que destacar siempre el para qué, el por qué y en qué situaciones se usaron.

Por tanto, pensar en las *biografías* y *trayectorias mediáticas familiares* implica el rescate de las *migraciones tecnológicas* dentro del hogar y el descubrimiento de *las estrategias educativas* que se crean para identificar en dos dimensiones (la individual y la familiar) el tipo de significado que padres e hijos otorgan a las pantallas y cómo éstas, en su transitar (dentro y fuera del hogar), modifican la educación familiar.

A continuación se presenta una definición sucinta de cada uno de estos conceptos:

- *Estrategias educativas*. Conjunto de acciones que se emplean en familia para controlar, tutelar, acompañar o mediar los usos y consumos mediáticos que suceden dentro y fuera del espacio doméstico.
- *Biografías mediáticas*. Se refiere a la historicidad de las pantallas en la vida de cada uno de los integrantes de la familia; es decir, es una categoría que busca indagar sobre los significados personales que van adquiriendo con las pantallas a través del uso y las prácticas cotidianas que hacen y sostienen a través de ellas.
- *Trayectorias mediáticas familiares*. A diferencia de las biografías, es el trazo que la presencia de las pantallas va dejando en la vida, estructura y organización familiar; comprenden no sólo la historia de cómo aparecen y son usadas en el hogar, sino también recogen los cambios que cada integrante identifica tras la incorporación de una u otra pantallas en la vida doméstica.
- *Migraciones tecnológicas*. Se refiere a la manera en que los dispositivos tecnológicos van incorporándose al hogar y cómo esto modifica los significados y las prácticas familiares alrededor de las pantallas ya existentes en el hogar.

La construcción de estos cuatro conceptos se gestó alrededor del proyecto de tesis titulado: “Educación familiar en tiempos de pantallas: estrategias educativas y domesticación tecnológica en familias y hogares de Guadalajara y Zapopan (Jalisco)”, que se presentó para obtener el grado en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.

La pregunta central de ese proyecto era: ¿cómo se construyen y negocian las estrategias educativas que padres e hijos problematizan y consensúan para mediar, acompañar y tutelar el uso de las pantallas al interior del hogar?

Para responder a esta pregunta fue necesario entender qué rol jugaban las pantallas en las interacciones cotidianas de las seis familias que conformaron el *corpus* de investigación; lo que primero se hizo (como en este texto) fue reconstruir el contexto empírico que

existe entre familias y pantallas, la intención era saber qué tipo de dispositivos tecnológicos poseían.

Fue entonces cuando surgió la necesidad de entender qué permitía que tal o cual tecnología se introdujera en el hogar y quiénes eran los integrantes de la familia que más injerencia tenían en ese proceso. Eso me llevó a utilizar y reformular el concepto de *migración tecnológica* de Caron y Caronia (2007); estos autores canadienses sostienen que las migraciones de tecnologías en los hogares modifican no sólo el significado que le damos a las pantallas sino también el tipo de apropiación que hacemos de ellas; al respecto, lo que yo buscaba era diferenciar esos significados y entender que las migraciones no sólo son acciones de movimiento sino principalmente de sentido, ya que estas *migraciones* y la manera en que las significamos construyen nuestras *biografías y trayectorias mediáticas familiares*, porque mediante éstas se hace evidente el proceso de domesticación tecnológica.

Entiendo la *domesticación tecnológica* como la capacidad de los individuos de apropiarse e incorporar las tecnologías a su vida cotidiana, lo cual se aborda en dos pasos: primero, como el reflejo de la voluntad de hacer propias las pantallas, y segundo, a través de la asimilación e incorporación de éstas en sus prácticas culturales (Silverstone, 1996).

La domesticación tecnológica no sólo explica cómo es que ponemos bajo control a las tecnologías, sino también implica “la expresión subjetiva de los usuarios” (Silverstone, 1994), pues son éstos quienes “toman conciencia de la tecnología y anticipan de qué forma y en qué situaciones ésta puede ocupar un lugar en sus vidas” (Yarto, 2010:176).

Estas apropiaciones se adquieren a través de las relaciones intersubjetivas, ya que como sujetos construimos un bagaje de significación en la medida en que compartimos con otras personas y objetos normas, valores, creencias y estructuras de significación: “El mundo del sentido común se encuentra tipificado en categorías de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto” (Schütz, 2006:113).

Las pantallas, como parte de ese “mundo de la vida”, afectan y son afectadas por la co-construcción de significados que las personas les adjudican y, sobre todo, por los marcos de referencia que asumen

en dicho proceso; pero, a su vez también afectan los significados sociales y sus interacciones por los propios sentidos que proponen. De ahí el énfasis de analizarlas como “objetos culturales” y no sólo como artefactos tecnológicos que son susceptibles de ser domesticados (apropiados).

Por tanto, rescatar las *migraciones tecnológicas* también implica que la co-construcción de sentido no sólo se da entre tecnologías, personas y el contexto que los rodea, sino también entre los propios dispositivos: “La ubicación de los objetos en el espacio, sus funciones complementarias, la obsolescencia de las tecnologías existentes, causada por sus homólogos más nuevos, produce un mundo interobjetivo que hace hincapié en la negociación de significado que tiene lugar en el mundo de las cosas” (Caron y Caronia, 2007:42).

Lo anterior era relevante para esta propuesta porque uno de sus objetivos fue indagar el significado y las expectativas que las familias otorgaban a las tecnologías y cómo esto influía en las estrategias educativas que se creaban para mediar su uso y apropiación en el hogar.

Se preveía que en este proceso saldrían a relucir los cambios o diferencias de significados en relación con el tipo de pantallas que prefería tal o cual integrante, pero también permitiría reconocer cómo la aparición de una pantalla “modificaba el significado de otra” (Caron y Caronia, 2007:43).

Esto resultó elemental porque al analizar la capacidad de las propias pantallas (en cuanto objetos) para introducir significados se logró rastrear el tipo de relaciones sociales y educativas que padres e hijos sostenían con y a través de las pantallas dentro del hogar.

Así fue como el descubrimiento de las migraciones tecnológicas llevaron a reconocer, primeramente, la manera particular con que cada integrante de la familia construyó (y construye) su relación con las pantallas, y esto fue lo que hizo surgir el concepto de *biografías mediáticas*, el cual —como ya se advirtió— no es una historia de las pantallas sino un recuento de los modos en que éstas fueron (y han sido) apropiadas e incorporadas a su vida cotidiana.

Conociendo el trazo mediático-biográfico de cada uno de los integrantes se pudo entender de mejor manera la forma en que cada una de las unidades familiares se relacionaba con las pantallas, ya que la diferencia entre ellas no sólo estaba en términos de la posesión y el consumo de bienes tecnológicos, sino sobre todo en sus procesos

de domesticación tecnológica, los cuales —descubrí— siempre están influidos por la presencia de una biografía mediática dominante, la cual no siempre recae en la figuras del adulto sino también en aquellos integrantes que más se han apropiado de las tecnologías presentes en el hogar.

Con este conocimiento que, desde luego, resultó distinto en cada familia, se fue delimitando la noción y los alcances de un concepto como el de *trayectorias mediáticas familiares*, el cual tampoco resultó ser la suma de *las biografías mediáticas* individuales, sino la concatenación y producción de sentido que familiarmente adquirieron las pantallas dentro de un hogar, lo cual implicó hacer explícitas las características sociofamiliares que resultaron determinantes en las formas de “ser y estar” en familia con y a través de las pantallas.

Reconociendo las migraciones tecnológicas dentro del hogar se dio un paso importante para saber qué pantallas eran significativas para la vida doméstica de las seis familias analizadas, esto otorgó el marco referencial para adentrarse al conocimiento de las *biografías y trayectorias mediáticas familiares*, lo que a su vez permitió afianzar aún más en los hechos, saberes y circunstancias, no sólo *la* migración tecnológica sino también el tipo de domesticación tecnológica que cada familia poseía.

Como ya expresé, tanto las biografías como las trayectorias mediáticas familiares jugaron un rol vital porque fueron las hebras que permitieron entretejer comunicacional y educativamente la manera en que personal y familiarmente se situaron estas familias frente a los problemas y bondades que se atribuyen a las relaciones cotidianas que tienen con las pantallas. Fue su sello característico familiar lo que determinó, pese a los sentires y significados sociales alrededor de la tecnología, su trayectoria mediática familiar.

Entender dichas trayectorias mediáticas familiares fue lo que dio pie a la comprensión de los problemas que las seis familias identificaron como generados por las tecnologías, pero también el tipo de soluciones que éstas, como estrategias educativas, plantearon para sortear esas dificultades cotidianas por el uso personal/familiar que hacen de las pantallas.

La recuperación de las biografías mediáticas, la descripción de las trayectorias mediáticas familiares, así como la comprensión de las migraciones tecnológicas dentro de cada uno de los seis hogares ayudó

a precisar la manera en que las familias han abierto y modificado sus pautas tradicionales de educación moral a un nuevo tipo de capital informacional que las pantallas han incorporado al hogar y que, de alguna manera, está tensionando esas maneras de “ser y estar” no sólo frente a las pantallas sino también de cara a la propia familia.

Los significados, los imaginarios, las expectativas e incluso los miedos, se pusieron en relación cuando padres e hijos consensuaron cómo y de qué manera las pantallas serían usadas dentro del hogar, lo cual si bien se inició a través de las pautas básicas (cómo, cuándo y para qué usarlas), tuvo su sustento en las operaciones de sentido (qué significa y qué valor tienen las pantallas en su vida), ya que fue ahí donde padres e hijos experimentaron un nuevo *habitus cultural* en su relación con las tecnologías, además de que fueron partícipes de una cultura bidireccional de aprendizaje donde principalmente los hijos eran quienes les estaban enseñando operativamente los usos de las pantallas dentro del hogar, aunque ellos con su experiencia de vida también participaban en el proceso de enseñanza aportando su capacidad para discernir entre las buenas o malas prácticas que éstos deberían de tomar en cuenta.

Estas nuevas prácticas —guardando las correctas dimensiones— son un ejemplo de lo que Margaret Mead denominó *sociedades prefigurativas* (Mead, 1997), las cuales representan un momento sin precedente en la historia: “porque los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido” (Mead, 1997:35); es decir, las nuevas generaciones no aprenden sus costumbres de los mayores porque el contexto social que los rodea es radicalmente distinto y el futuro no puede verse ya como una prolongación del pasado, idea que sustenta la noción de las sociedades posfigurativas, en las cuales son los mayores los que llevan aún la batuta en los procesos de enseñanza.

Este tránsito entre una y otra sociedad, siguiendo las ideas de Mead, tiene el plano tecnológico y comunicativo como uno de sus principales pilares, ya que es ahí donde se están estableciendo nuevas formas de “ser y estar” en el mundo y donde se está cimentando la condición comunicacional que tanto caracteriza a las prácticas sociales de las nuevas generaciones (Orozco, 2012), lo cual, a decir de algunos autores, está separando generacional y simbólicamente a la población adulta de las más jóvenes (Prensky, 2001).

En este texto se da cuenta de que es justo en ese tránsito donde las familias buscan establecer sus consensos y donde hacen evidente la coexistencia de ambas nociones de sociedad, ya que si bien muchos padres sí aprenden de los hijos a usar las nuevas pantallas, los hijos también reciben de ellos lecciones fundamentales que van más allá de las destrezas técnicas, lo cual existe como una conjunción de formas de significar y domesticar las tecnologías.

Lo anterior fue visible no sólo a través del diálogo entre padres e hijos, sino también mediante la práctica de estar conectados a las pantallas; por ejemplo, los padres que participaron en el estudio se manifestaron rebasados por la manera en que sus hijos manejan las tecnologías, pero reconocieron su capacidad para ayudarlos a discernir entre lo que es y lo que no es bueno hacer frente a ellas; al contrario, sus hijos expresaron que sus padres no entendían lo que para ellos significa “estar conectados”, aunque aun así buscaron establecer un diálogo para explicarles lo que significa vivir en “la generación digital” y de qué manera las pantallas los separan generacional y simbólicamente de ellos.

En el fondo de estas afirmaciones se encuentra el capital cultural que ambos han heredado de su relación con las pantallas, además de los matices generacionales y de sentido (práctico y simbólico) que envuelven su forma de interactuar con ellas; lo relevante es la identificación de dichos factores en la manera en que se crea esa noción de conflicto y cómo es que logran articularse los consensos que, sostengo, son parte fundamental de los cambios que se gestan en la educación familiar por la presencia de los dispositivos tecnológicos.

Al respecto, no hay que olvidar que en este proceso los hijos también cuentan con sus propias biografías mediáticas, las cuales los colocan como agentes autónomos de sus procesos de domesticación tecnológica, acción con la cual pueden modificar las trayectorias mediáticas.

Por otra parte, existe en sus relaciones de pares un alto componente educativo, pues gran parte de lo que saben hacer en las pantallas lo aprenden de amigos, compañeros de clase o usuarios de redes de socialización en línea como Facebook, Twitter o YouTube. Por ello, la decisión —ahora compartida— dependerá de las negociaciones que se establezcan en el hogar y, sobre todo, de las ventajas que los hijos puedan sacar de los aprendizajes digitales que ahora poseen y, para

los padres, del poder que tienen como proveedores de los servicios tecnológicos.

Ahí es donde debe construirse una perspectiva educomunicativa en la relación que se establece entre familias, pantallas y educación, ya que lo relevante es conocer e interpretar con base en qué elementos (simbólicos, educativos o comunicativos) la familia articula, restringe o posibilita las estrategias educativas que regularán la relación con las pantallas.

En este sentido, se podría decir que la educación familiar pasa por un proceso de “apantallamiento”, pues a la clásica preocupación de los padres sobre la influencia de la televisión y los videojuegos se han venido sumando diversas pantallas que acrecientan las incertidumbres, donde la computadora y el celular con sus respectivas conexiones a internet son las que hoy más preocupan tanto a padres como a investigadores.

Como hemos revisado en este artículo, la convergencia tecnológico-digital no sólo ha enfatizado las brechas digitales que existen entre padres e hijos, sino también ha evidenciado que ésta es, a su vez, una brecha cultural y generacional, pues los referentes culturales con los cuales los padres justifican la inclusión de las pantallas al hogar no siempre empata con la manera en que los hijos ven el proceso, pues para ellos las pantallas son “conectores y prótesis para interactuar con el mundo” (Reguillo, 2011) y no sólo un instrumento educativo o lúdico.

Es decir, “mientras las nuevas generaciones abrazan el presente y el cambio, los adultos suscriben la permanencia y la tradición” (Quiroz, 2010:188), no solamente en lo referente a la tecnología sino también en otros aspectos de la vida sociocultural.

En este escenario se esperaría que la escuela y los maestros asumieran un rol protagónico para intervenir y tutelar estas nuevas formas de aprender de las nuevas generaciones. Sin embargo, las iniciativas para incorporar las tecnologías o los medios de comunicación a la “educación formal” han resultado tanto esporádicas como escuetas (Crovi, 2006).

Sin un protagonismo pujante, mucha resistencia y confusión por parte de la escuela, la institución familiar se representa como un escaparate importante para entender y comprender la relevancia de las pantallas en las dinámicas socioculturales de las nuevas genera-

ciones. Por tanto, es importante determinar y evidenciar hasta qué punto las biografías y trayectorias mediáticas determinan el alcance de las intervenciones educativas familiares.

No obstante, es dentro de este contexto tan heterogéneo (en competencias, usos y consumos) donde los padres buscan crear *estrategias educativas* para mantener el control y tutelaje de las pantallas con las que interactúan sus hijos, pero también es dentro de esta brecha digital/generacional donde los hijos buscan imponer a través de sus prácticas mediáticas (a veces disfrazadas de prácticas educativas) nuevos esquemas de participación y empoderamiento familiar, lo cual puede “producir tensiones especialmente en aquellos hogares de sectores sociales más desfavorecidos” (Sunkel, Trucco y Moller, 2011: 21).

Por ello, en la adquisición de las tecnologías hay un fuerte componente educativo, porque se asume (por el discurso mercantil, político y mediático) que éstas revolucionarán “la educación de los hijos”, aunque en contextos como el mexicano, con una gran disparidad, no se tiene muy claro cómo las pantallas podrían detonar el desarrollo educativo (Orozco y Franco, 2014).

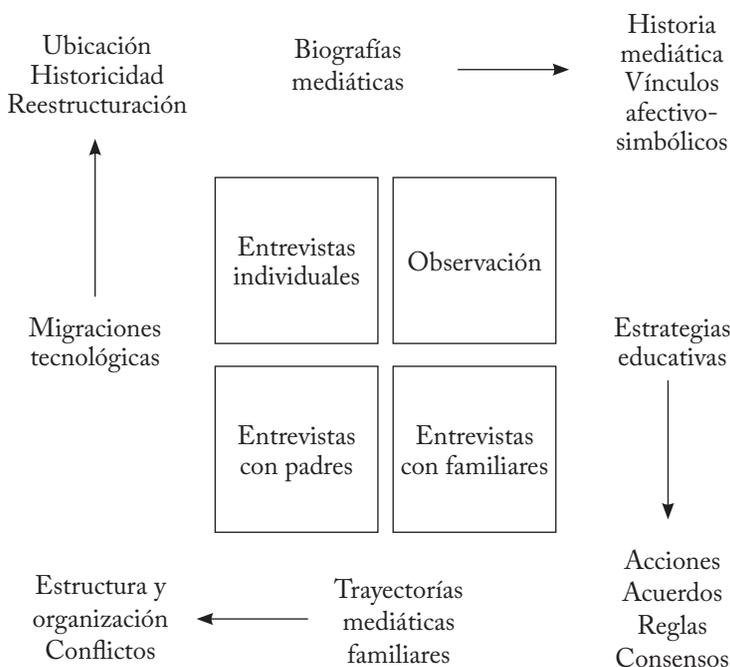
De ahí la importancia de que los padres se vuelvan “aliados imprescindibles” en la generación de prácticas educomunicativas, ya que tendrían que asumir un rol fundamental en los procesos de alfabetización mediática, ya sea que lo hagan a través de sus propias competencias o guiados por los hijos (Correa, 2014).

En este sentido, la familia como comunidad primaria de aprendizaje y comunidad de apropiación mediática requiere una pedagogía dialógica donde los procesos de formación y aprendizaje puedan ir y venir de una generación a otra, de tal manera que permita llegar a puntos de reflexión e inflexión sobre las estrategias educativas que llegasen a ejercer los mayores sobre las prácticas mediáticas de niños y jóvenes, pero también sobre los posicionamientos y empoderamientos que éstos puedan realizar no sólo por sus mejores competencias mediáticas, sino también por el rol más activo que están comenzando a asumir como emergentes figuras de enseñanza en el hogar.

Esta investigación, en respuesta, busca ir más allá al cuestionarse “qué hacen las familias con las pantallas y cómo éstas condicionan socialmente a las familias”, lo cual se pretende hacer reconociendo,

inicialmente: 1) el impacto de las migraciones tecnológicas, 2) el significado que los actores (padres e hijos) otorgan a las pantallas y cómo esto influye en la constitución de sus biografías y trayectorias mediáticas. A través de estos procesos es como se podría analizar y entender la generación de las estrategias educativas que padres e hijos establecen para mediar, tutelar o acompañar los usos de las pantallas dentro del hogar (véase la gráfica 7).

GRÁFICA 7
ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN RELACIÓN
CON LOS CUATRO CONCEPTOS PLANTEADOS



FUENTE: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Esta propuesta busca recuperar, a través de los cuatro conceptos aquí planteados, la historicidad familiar (simbólica y de sentido) que se

gesta alrededor de las pantallas para entender cómo se conciben las estrategias educativas cotidianas que tanto padres como hijos problematizan, y consensuar para tener una relación familiar más armónica entre sí y con las pantallas presentes en sus hogares.

Estas estrategias educativas, como he llamado a las acciones formativas que la familia genera alrededor de las pantallas, están íntimamente relacionadas con la manera en que las competencias mediáticas (habilidades para el uso y la apropiación de las pantallas) transforman las dinámicas familiares, pues son justamente esas capacidades digitales (mejor manejadas por los hijos) las que están haciendo que las nuevas generaciones adquieran un rol más relevante en los procesos educativos, al ser los “portadores y transmisores de un tipo de conocimiento” (Sunkel, Trucco y Moller, 2011:21).

Esto propicia un cambio importante en las relaciones educativas al interior de la familia, pues está provocando, en algunos casos, una inversión de los roles educativos familiares, pues los padres ya no pueden actuar todo el tiempo “como transmisores verticales del conocimiento” (Sunkel, Trucco y Moller, 2011:21), ya que en temas vinculados a las tecnologías, los hijos asumen un rol de “enseñantes”.

Esto genera replanteamientos en las dinámicas familiares, pues los hijos no sólo adquieren un nuevo rol sino que incluso pueden empoderarse y tener mayor grado de injerencia, por ejemplo, en el tipo de tecnologías que se introducen en el hogar, y en los tiempos y usos de éstas dentro del espacio doméstico (Winocur, 2011).

No obstante, se trata de un supuesto que es necesario seguir investigando en espacios y circunstancias distintas a las de los municipios de Guadalajara y Zapopan, Jalisco, lugares donde se llevó a cabo la investigación, pero también en relación con el tipo de familia que se decida observar y estudiar. Para el caso de la investigación se trabajó con seis familias con niveles socioeconómicos distintos (dos por cada nivel) que, a su vez, poseían una estructura dinámica diferente en cuanto a número de miembros, estructura, organización y jefatura.

Quizás en otros escenarios y en relación con otras familias, los conceptos aquí planteados arrojarán otros resultados o será necesario ajustarlos a la luz de las diferencias visibles e invisibles que puedan gestarse. Al final de cuentas, cada propuesta metodológica debe estar abierta a la discusión y el mejoramiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI) (2013), “Estudio AMIPCI. Hábitos de los usuarios de internet en México”, disponible en <<http://www.amipci.org.mx/>>, consultado el 25 de julio de 2013.
- (2014), “Estudio AMIPCI. Hábitos de los usuarios de internet en México”, disponible en <<http://www.amipci.org.mx/>>.
- Basalla, George (1991), *La evolución de la tecnología*, México, Grijalbo.
- Carón, Andre y Letizia Caronia (2007), *Moving Cultures. Mobile Communication in Everyday Life*, Montreal, McGill-Queen’s University Press.
- Correa, Teresa (2014), “Bottom-Up Technology Transmission within Families: Exploring How Youths Influence Their Parent’s Digital Media Use with Dyadic Data”, en *Journal of Communication*, vol. 64, núm. 1, pp. 82-102.
- Crovi, Delia (2006), *Educación en la era de las redes*, México, UNAM.
- Franco, Darwin (2011), “¿Tvolucion? Intermedialidad y modificaciones espacio/temporales en la recepción/consumo de la telenovela mexicana”, en *Revista Iberoamericana de Comunicación*, núm. 19, pp. 104-129.
- (2012), *Ciudadanos de ficción: representaciones y discursos ciudadanos en las telenovelas mexicanas*, México, UdeG.
- (2015), “Educar en tiempo de pantallas: estrategias educativas y domesticación tecnológica en hogares y familias de Guadalajara y Zapopan, Jalisco”, tesis de doctorado en Educación, Universidad de Guadalajara.
- Gómez, Rodrigo y Gabriel Sosa (2012), *Los medios digitales en México*, Londres, Open Society Foundation.
- Hine, Christine (2000), *Etnografía virtual*, Barcelona, UOC.
- IAB México (2013), “Estudio de usos y hábitos de dispositivos móviles en México”, disponible en <<http://www.iabmexico.com/ usos-habitos-dispositivos-moviles-2013>>, consultado el 14 de abril de 2013.
- IBOPE AGB (2012), “Anuario 2012”, disponible en <<http://www.ibope.com.mx/biblioteca/anuario.php>>, consultado el 10 de mayo de 2012.

- _____ (2013), “Anuario 2013”, disponible en <<http://www.ibope.com.mx/biblioteca/anuario.php>>, consultado el 21 de marzo de 2013.
- _____ (2014), “Anuario 2014”, disponible en <<http://www.ibope.com.mx/biblioteca/anuario.php>>, consultado el 20 de agosto de 2014.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), “Censo nacional de población y vivienda 2010”, disponible en <<http://www.censo2010.org.mx/>>, consultado el 1 de abril de 2012.
- _____ (2012), “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUTIH)”, disponible en <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/modulos/endutih/endutih2013/>>, consultado el 21 de diciembre de 2012.
- _____ (2013), “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUTIH)”, disponible en <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/modulos/endutih/endutih2013/>>, consultado el 21 de diciembre de 2013.
- _____ (2014), “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUTIH)”, disponible en <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/modulos/endutih/endutih2013/>>, consultado el 18 de diciembre de 2014.
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (Ifetel) (2013), “Informe 2012”, México, Ifetel.
- _____ (2014), “Informe 2014”, México, Ifetel.
- Jenkins, Henry (2008), *Converge cultura. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Latin American Multichannel Advertising Council (LAMAC) (2014), “Informe Annual”, México, LAMAC.
- Ling, Rich (2008), *New Tech, New Ties. How Mobil Communication is Reshaping Social Cohesion*, Cambridge, MIT.
- López, Heriberto (2011), *Ilustración de los niveles socioeconómicos en México*, México, IES.
- Martín-Barbero, Jesús (1997), “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, en *Revista Nómadas*, núm. 5, pp. 10-30.

- Mead, Margaret (1997), *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, Barcelona, Gedisa.
- Nielsen México (2014), “Informe estadístico”, México, Nielsen.
- Orozco, Guillermo (2012), “La condición comunicacional contemporánea. Desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones en la sociedad red”, en Nilda Jacks (coord.), *Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectivas al futuro*, Quito, Ciespal, pp. 364-378.
- _____ y Darwin Franco (2014), *Al filo de las pantallas*, Buenos Aires, La Crujía.
- Pinch, Trevor y Wiebe Bijker (2008), “La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente”, en Hernán Thomas y Alfonso Buch (coord.), *Actor, actores y artefactos: sociología de la tecnología*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 19-62.
- Prensky, Marc (2001), “Digital Natives, Digital Migrants”, en *On The Horizon*, vol. 9, núm. 5, pp. 10-18.
- Quiroz, Teresa (2010), “Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación”, en Roberto Aparici (coord.), *La educación: más allá del 2.0*, Barcelona, Gedisa, pp. 187-204.
- Reguillo, Rossana (2011), “Los jóvenes creen en el dios hoy por sobre todas las cosas”, disponible en, <http://www.revistaenielclarin.com/ideas/ejercito-desesperanzados-Rossana-Reguillo_0_434356570.html>, consultado el 14 de marzo de 2012.
- Scolari, Carlos (2009), “Alrededor de la(s) convergencia(s). Conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios”, en *Signo y Pensamiento*, núm. 54, pp. 44-55.
- Schütz, Alfred (2006), *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.
- Silverstone, Roger (1994), “De la sociología de la televisión a la sociología de la pantalla. Bases para una reflexión global”, en *Revista Diálogos de la Comunicación*, núm. 78, Perú, FELAFACS.
- _____ (1996), *Televisión y vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Sunkel, Guillermo; Daniel Trucco y Sebastián Moller (2011), *Aprender y enseñar con TIC en América Latina. Potenciales beneficios*, Chile, CEPAL.

- Winocur, Rosalía (2009), *Robinson Crusoe ya tiene celular*, México, Siglo XXI.
- (2011), “El hogar como un lugar socioantropológico clave para comprender la relación cotidiana con las TIC”, en *Mediálogos*, núm. 1, pp. 8-19.
- Yarto, Consuelo (2010), “Limitaciones y alcances del enfoque de domesticación de la tecnología en el estudio del teléfono celular”, en *Comunicación y Sociedad*, núm. 13, pp. 173-200.
- World Internet Project (WIP) (2013), “Estudio 2013 de hábitos y percepciones de los mexicanos sobre internet y diversas tecnologías asociadas”, disponible en <http://www.slideshare.net/fer_gut/wip-2013?ref=http://www.wip.mx/>, consultado el 23 de mayo de 2013.

BLANCA

5. AUDIENCIAS FUERA DEL CLÓSET: ANTES Y DESPUÉS DE INTERNET

Laura Ivonne Vélez Monroy*

AGOSTO DE 1992

El novato actor Ryan Phillippe interpreta a Billy Douglas, un adolescente homosexual, en el melodrama estadounidense *One Life to Live*. El papel recibe una gran atención por parte de la sociedad estadounidense, pues se trata de una representación poco vista, sobre todo en las telenovelas de horario estelar de la época. Pero es en la correspondencia dirigida hacia el actor donde se constata la trascendencia que su labor tiene para algunos miembros de la audiencia del programa, como puede verse en este fragmento de una carta recibida por Phillippe:

Así como tú actúas en *Una vida que vivir*, como un adolescente gay, yo actúo también. Me comporto como un chico normal, heterosexual, de 21 años de edad. Para mí se ha convertido en una rutina actuar como el hijo y el hermano perfectos. Tú eres la primera persona, y quizá seas la última, a quien le haya dicho que soy homosexual. No creo que nunca vaya a ser capaz de decirle la verdad a nadie más. Si tu interpretación de un adolescente gay no me hubiera impactado tanto, probablemente no estaría contándote esto. Tu personaje es muy realista;

* Candidata al doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Ciencias de la Comunicación, UNAM. Maestra y licenciada en Comunicación, por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, es autora del artículo “Si ella puede, ¿por qué yo no?: retomando modelos televisivos para la manifestación de la identidad sexual”, editado por la Universidad de Guadalajara.

haces un excelente trabajo interpretando cómo se sienten realmente los chicos homosexuales.

Anónimo (Gross, 2001b)

ENERO DE 2012

La serie web canadiense *Out with Dad* lleva casi dos años siendo distribuida a través del sitio oficial de la misma y en diversas plataformas, entre ellas YouTube. Es protagonizada por Kate Conway, quien interpreta a Rose, una chica lesbiana de 15 años. Huérfana de madre, Rose vive junto a su papá, Nathan, con quien, a pesar de llevar una relación armónica, encuentra difícil “salir del clóset”. A raíz del capítulo en el que por fin logra sincerarse con Nathan, los seguidores de *Out with Dad* se vuelcan en múltiples comentarios que publican desde diferentes tiempos y lugares a través de la página web de la serie. El siguiente, escrito por una joven, es únicamente una pequeña muestra de ello:

¡Hola! Sólo quiero decir que esta serie web es maravillosa. Constantemente escucho a personas mayores decir que ojalá ellos hubieran tenido algo así mientras crecían, y yo me siento muy feliz de tener lo que ellos no: una serie web en la que se muestra que de hecho está bien ser gay. Así que quiero darle las gracias a todo el elenco y a la producción, pues he visto este episodio una y otra vez desde que lo estrenaron hasta el día de hoy, y gracias a este capítulo pude finalmente salir del clóset con mi mamá: lo tomó muy bien a pesar de ser una cristiana de mente cerrada. Gracias de nuevo.

María José (Leaver, 2012)

INTRODUCCIÓN

Estos textos dan cuenta de dos periodos totalmente distintos, no sólo porque se encuentran separados en el tiempo por casi 20 años, ni tampoco porque relatan experiencias de vida diametralmente opuestas; cada uno refleja etapas diferentes de *ser audiencia*. Mientras que en el primero la preponderancia de los medios masivos era estable y

las audiencias quedaban relegadas a un intercambio comunicativo mínimo con ellos, el segundo corresponde a un contexto en el que la distribución de contenidos mediáticos se ha ampliado, además de que la dinámica de comunicación entre quienes producen y quienes consumen ha sido profundamente modificada. El factor de cambio entre ambos periodos es internet: su emergencia y apropiación sin duda han requerido que los miembros de las distintas audiencias desplieguen competencias digitales para aprovechar al máximo la oferta de contenidos que la web difunde (cada vez con mayor densidad). Pero afirmar que la modificación a que ha dado lugar se queda únicamente en el nivel instrumental, sería atenuar la magnitud de la misma. La intersección audiencias-internet posee diversas aristas cuya revisión es el propósito del presente ensayo. A la par, pretendemos mostrar que las posibilidades de comunicación al interior de las audiencias y hacia los productores se han ampliado, con resultados benéficos en el ámbito social; ejemplificaremos la repercusión de ello con un sector específico de la población (las minorías sexuales). Para dicho fin, iniciaremos con una descripción del panorama actual de consumo de video en la red para comprender su alcance. Enseguida, abordaremos las discrepancias conceptuales que han surgido en torno al receptor-usuario para, posteriormente, determinar de qué modo es viable hablar de audiencias cuando el medio de difusión es internet. Fenómenos como la *actividad de la audiencia* tienen una presencia tan relevante dentro del actual contexto mediático como lo tuvieron en el pasado: por ello, revisaremos de qué modo se manifiestan en nuestros días, a la par de otros procesos como *fragmentación y autonomía de la audiencia*, que no serían posibles sin la existencia de la web.

Expondremos también los aspectos sociales que emergen al interior de las audiencias contemporáneas, haciendo especial énfasis en el papel que la expresión escrita juega dentro del proceso. Tras lo anterior, explicaremos el modo en que la naturaleza abierta de la web ha sido aprovechada por las minorías sexuales para su autoafirmación, así como la forma en que hace factible la producción y distribución de contenidos audiovisuales como las *web series*, en que personas homosexuales, bisexuales, etc., pueden verse reflejadas, lo cual ratifica a la par su carácter de *audiencias*. Finalmente, analizaremos cómo todos estos elementos confluyen en un caso específico que permite contrastar a las audiencias actuales con las de ayer.

ALGUNAS PAUTAS DE OFERTA Y CONSUMO DE VIDEO EN LA RED

La gama de contenidos en video que circulan por internet se despliega en un amplio rango. Mediante portales de difusión como YouTube, Daily Motion o Vimeo, se tiene acceso a producciones hechas por profesionales o aficionados: las posibilidades resultantes alcanzan el infinito en cuanto a la variedad disponible para consumir se refiere. Si a esto aunamos que la web da soporte a servicios de *video on demand* (VOD) privados, del tipo Netflix, o gratuitos (aunque ilegales) como Cuevana, entonces empieza a comprenderse que con el paso del tiempo, internet ha incidido más y más en la manifiesta movilidad de las audiencias, no sólo entre medios (de la televisión a la red o viceversa), sino entre las distintas opciones que la propia web proporciona.

Y es que la oferta para disfrutar material en formato de video muestra un crecimiento imparable. YouTube afirma en sus estadísticas que a cada minuto se suben a dicho portal 300 horas de video; la cantidad de tiempo que las personas le dedican aumenta en un 50% anualmente (2015). Netflix, que inició a finales de la década de los noventa como una empresa de renta de videos, empezó a producir contenidos originales en 2012 con la serie *House of Cards*; los 13 capítulos que compusieron la primera temporada fueron lanzados en su totalidad el 1 de febrero de 2013, con la intención de dar a las audiencias un control total sobre cómo y cuándo ver el programa (Sarandos, 2012). Del mismo modo, Yahoo anunció en abril de 2014 que al año siguiente distribuiría en línea series de producción propia (Carter y Goel, 2014) para competir con el propio Netflix, a escala mundial, y con Amazon y Hulu, en Estados Unidos.

Simultáneamente, el mercado de estos productos va en ascenso. Ya desde 2012, Cisco vaticinaba que para el año 2016 el principal generador de tráfico en línea lo constituirá el consumo de video: cada segundo, 1.2 millones de minutos de video estarán circulando en la web, lo cual equivale a más de dos años en tiempo acumulado. Congruentemente, a la par de ello, se calcula que el número de consumidores de video ascenderá a los 1 500 millones; en 2011 se contaban 792 millones.

En las redes sociales virtuales, el consumo de video está escalando también: ComScore (2013), por ejemplo, indica que en algunos

países de América Latina, como Brasil, Argentina y México, Facebook está colocándose como el segundo sitio de internet en el que los usuarios miran videos, después del propio YouTube (podría aventurarse que ello se debe, en parte, a la reproducción automática de video ya habilitada en dicha red social).

Una mirada a los sitios electrónicos en los que se descargan clandestinamente contenidos televisivos, contribuye a ampliar la perspectiva del consumo en la red. Muchos programas de culto generaron en 2009 el mismo o incluso un mayor número de descargas ilegales que su cantidad de televidentes:

Si todos estos espectadores fueran contados equitativamente, algunas series canceladas o próximas a cancelar se convertirían en éxitos de las cadenas televisivas. *Héroes*, por ejemplo, tuvo 6 580 000 descargas ilegales por un único episodio, en comparación con sus 5 900 000 televidentes legales [...]. Mientras tanto, el éxito *Lost* tuvo 6 310 000 vistas ilegales por episodio, además de sus 11 050 000 televidentes legales (Jenkins, Ford y Green, 2013:113).

Ya sea porque algunas series no están disponibles en la programación televisiva de sus lugares de residencia, o porque descargar los contenidos les permite liberarse de restricciones de horario, las audiencias están implementando a través de la red métodos propios para consumir las series, programas y videos que realmente les interesan. La televisión convencional sigue adelante; sin embargo, sus audiencias combinan cada vez más su consumo con el que facilita la web.

Hasta ahora hemos hablado de audiencias en el estado de cosas actual sin que hacerlo parezca problemático; no obstante, el concepto mismo de *audiencia*, a la luz de los avances tecnológicos más recientes, se ha puesto en entredicho, como podrá verse a continuación.

LAS AUDIENCIAS FRENTE A INTERNET, ¿SE CREAN O SE DESTRUYEN?

El surgimiento de internet y las distintas tecnologías con que se accede a él ha supuesto una transformación en el modo en que las grandes audiencias se acercan a los medios. Desde una perspectiva académica, esto ha traído consigo un sinnúmero de desafíos que van

desde cómo conceptualizar a los públicos, hasta cuál es la manera más adecuada de abordar su estudio.

La primera problemática que surge al hablar de audiencias en relación con la web radica en si ambos conceptos pueden ser compatibles. Al propagarse la apropiación de internet, las competencias digitales requeridas para acceder al uso de las redes (y los dispositivos que las sustentan) implicaron calificar a los individuos que las poseen como *usuarios*, un término que se hizo extensivo también a aquellos que acceden a la web para consumir productos audiovisuales. Si las personas estaban empezando a ver películas en línea, ¿podían seguir recibiendo el nombre genérico de *audiencia*? Ante la evidente necesidad que suponía para los individuos aprender a manipular computadoras personales o *laptops* con el objetivo de disfrutar videos en YouTube, los analistas de medios concluyeron, sencillamente, que era más apropiado llamarles *usuarios* que *receptores*. Así, la identidad de las audiencias empezó a difuminarse.

A mediados de la primera década de los años dos mil, incluso investigadores de tradición en el campo de las audiencias se encuentran cuestionando qué término es más adecuado emplear. Para Lievrow y Livingstone, el énfasis en las audiencias contemporáneas debe ubicarse en la adquisición de competencias para el uso de dispositivos. Desde su punto de vista, los receptores están convirtiéndose en usuarios porque deben familiarizarse con el significado de nuevos y desconocidos objetos mediáticos (por ejemplo, tecnologías o bienes de consumo), no sólo en sus hogares, sino de igual manera en sus escuelas y centros de trabajo. De este modo, la actividad de los individuos frente a contenidos mediáticos puede ser explicada con variados verbos que son indicativos de lo que Lievrow y Livingstone describen como nuevos —y más activos— modos de compromiso con los medios: *jugar* juegos de computadora, *navegar* la web, *buscar* en bases de datos, *responder* correos electrónicos, *visitar* una sala de chat, *comprar* en línea y así sucesivamente.

Las autoras consideran que recurrir al término “usuario” es, además, una necesidad en tanto que:

Etimológicamente, el término “audiencia” cubre satisfactoriamente sólo las actividades de escuchar y mirar (aun cuando se ha expandido a las actividades que contextualizan escuchar y ver). Pero el término

“usuario”, a pesar de su problemática historia (por ejemplo, en la investigación de los usos y gratificaciones, o respecto de su connotación instrumental en estudios orientados hacia la tecnología informática, que sugiere que los usuarios de tecnologías mediáticas poco difieren de usuarios de lavadoras o autos), cubre mejor la variedad de modos de compromiso señalados (Lievrow y Livingstone, 2006:27).

Usuario ha sido, además, retomado para acuñar un término que también busca describir lo que hacen los individuos frente a los nuevos medios: *prosumer* (o *prosumidor*, en español, resultado de unir los términos productor y usuario):

El concepto de “prosumismo” retrata —en términos generales—, la noción de que los usuarios de internet no sólo son consumidores de contenidos en línea, sino también productores. A pesar de la percepción de que el prosumismo es una noción relativamente reciente que surgió en paralelo con las así llamadas redes sociales, de hecho el concepto data de bastante tiempo atrás [...] fue originalmente propuesto por Toffler en 1980, pero la idea de la combinación de producción y consumo ya había sido discutida en trabajos previos, incluyendo los de Marx y Baudrillard (O’Neill, Gallego y Zeller, 2014:161).

Prosumer, así, refiere a las dos posturas que un receptor puede asumir en algún momento: consume los contenidos mediáticos que tiene disponibles, pero también agrega otros producidos por él mismo. Al tomar, de este modo, el papel que hasta entonces había sido ejercido únicamente por los medios de comunicación (en su etapa masiva), el *prosumidor* rompe con todos los paradigmas asociados a la noción de audiencia. Su posición se vuelve más activa que nunca al incidir también en los contenidos que circulan prácticamente por cualquier dispositivo.

LAS AUDIENCIAS FRENTE A INTERNET SÓLO SE TRANSFORMAN

Sin embargo, y como igualmente apuntan O’Neill, Gallego y Zeller, el hecho de que la Web 2.0 facilite una interacción y colaboración activas, no necesariamente significa que todo el mundo se involucre en ellas, o que todos puedan ser llamados *prosumidores*. Podemos

aseverar, por tanto, que no todas las personas que consumen contenidos mediáticos usan los nuevos medios, del mismo modo que no todas las que usan los nuevos medios adoptan un papel activo.

Lo anterior implica que recuperar el término de audiencia es aún viable, pues, como indican Jenkins, Ford y Green:

Al contrario de Rosen, creemos que aún hay gente que está “escuchando” y “viendo” los medios producidos por otros pero, al igual que Yochai Benkler (2006), consideramos que ven y escuchan diferente en un mundo en el que saben que tienen el potencial de contribuir, en oposición a un mundo en el que fueron exiliados de la participación activa significativa (Jenkins, Ford y Green 2013:110).

Por nuestra parte, suscribimos que un entorno mediático donde se fomenta la interactividad y la participación, proporciona a las audiencias la noción de que su relación con la esfera mediática ha alcanzado un nivel que va más allá de ser meramente “usuarios”. Apegarse a este escueto calificativo reduciría considerablemente las facultades y potencialidades de las audiencias, llevándolas incluso a un estadio que, en términos de investigación, las volvería sujetos de estudio más “simples” que aquellos que protagonizaron la etapa interpretativa impulsada por los estudios culturales.

Al respecto, cabe señalar que la producción de sentido fue quizá la manifestación de actividad desempeñada por las audiencias más destacadas en los estudios durante la etapa hegemónica de los medios masivos. Aun así, ese ejercicio de interpretación (probablemente por su carácter meramente subjetivo, íntimo e individual) no consiguió superar la noción de los telespectadores como *coach potatoes*: el consumo de medios masivos ha tenido siempre un halo de pasividad cuando se habla de sus receptores. En oposición, las nuevas tecnologías motivaron a los estudiosos a hablar de una contrastante actividad:

Si los viejos consumidores se suponían pasivos, los nuevos consumidores son activos. Si los viejos consumidores eran predecibles y permanecían donde les decías que se quedasen, los nuevos consumidores son migratorios y muestran una lealtad hacia las cadenas, las redes y los medios. Si los viejos consumidores eran individuos aislados, los nuevos consumidores están más conectados socialmente.

Si el trabajo de los consumidores mediáticos de antaño fue silencioso e invisible, los nuevos consumidores son hoy ruidosos y públicos (Jenkins, 2006:29).

Toda esta contraposición de puntos estáticos y actividades no implica, sin embargo, que la producción de sentido de las audiencias haya desaparecido. Es importante reconocer que las audiencias se han convertido, sí, en nodos de ferviente producción propia, en distribuidores, comentaristas, censores e impulsores, pero nunca dejando de lado los procesos de negociación que inauguraron desde la época de los medios tradicionales. Veremos enseguida el modo en que se enlazan, dentro del contexto actual, la actividad de la audiencia y la producción de sentido.

ACTIVIDAD DE LA AUDIENCIA: INTERLOCUCIÓN ENTRE LOS VIEJOS Y LOS “NUEVOS” MEDIOS

Durante el periodo en que los medios masivos no tenían “competidores”, los estudios de audiencias se preguntaban si las audiencias eran pasivas o activas (Nightingale, 1999). Se determinó que son lo segundo, adjudicando esa actividad a la labor de producir sentido (Barker, 2003). Se explica entonces a la actividad de la audiencia en un nivel interpretativo. Al aparecer nuevos medios, difundidos a través de dispositivos que requieren de las audiencias un cierto nivel de competencia respecto a su uso, precisamente por el hecho de que para acceder a una gama incalculable de contenidos mediáticos deben llevarse a cabo diversas acciones, se define que las audiencias son *activas*. Por ende, aquí su actividad recae en un nivel instrumental. La aplicación del concepto de *actividad* transita, así, del nivel interpretativo al instrumental. Si en la etapa de medios tradicionales nos preguntábamos en qué consistía la actividad de las audiencias, actualmente y frente a su evidente actividad, la pregunta es cómo llamarlas. Los análisis, posturas y aportaciones que se hallan en la bibliografía sobre audiencias y nuevos medios giran, de una forma u otra, principalmente en torno a este cuestionamiento. Por lo tanto, consideramos que es esta preocupación la que, desde un punto de vista teórico, puede unir ambas etapas mediáticas de los estudios de recepción.

Sin embargo, lo más relevante de este vínculo es que el concepto de actividad en la etapa de los medios tradicionales (producción de sentido) no anula su equivalente en la etapa de los nuevos medios (habilidades instrumentales). No se trata de manifestaciones de actividad mutuamente excluyentes. Si la serie de interpretaciones, negociaciones y resignificaciones que se englobaban dentro del concepto de la actividad de la audiencia eran el objeto de estudio en trabajos clave dentro de la tradición de los estudios de recepción con tinte culturalista, como los de Morley (1980) y Ang (1991), entre otros, actualmente no sólo pueden seguir siéndolo, sino que es factible incorporarlos con términos que han emergido para explicar en qué modos son activos los receptores de los nuevos medios (como el de *produser*, que ya revisamos). La producción de sentido de las audiencias actuales está siendo expresada precisamente mediante aquello que pone en circulación en la web, a través de alguna o varias de las siguientes modalidades:

- Edición de videos (*fanvids*).
- Memes.
- *Fan fiction* (narrativas escritas por fans con base en sus personajes favoritos).
- Subtitulaje de segmentos de series, para disfrute de mayor número de personas.
- Publicación de comentarios en plataformas de video abiertas o privadas (YouTube, Netflix).
- Conformación de clubes de fans virtuales.
- Apertura de cuentas en redes sociales en torno a una serie, programa o personaje.
- Redacción de reseñas en blogs, entre otros.

Así, la producción de sentido (la manifestación de la actividad de la audiencia por excelencia en la era de los medios masivos) es incorporada hoy en día a las expresiones de actividad de las audiencias actuales (usuarias de los nuevos medios). La preocupación por la actividad de la audiencia, reiteramos, es inherente tanto a la etapa de la preponderancia de los medios tradicionales como a la de los nuevos medios y, desde nuestro punto de vista, es importante recordar que implica mantener presente la producción de sentido: como las dos

caras de una misma moneda. La diferencia es que, en vez de tener la opción de estudiar sólo uno o dos fenómenos que demuestran su actividad, las posibilidades para el investigador se han ampliado de forma significativa.

En este sentido, llevar a cabo investigaciones sobre las audiencias es una labor que no pierde vigencia en el campo académico:

Estudios de audiencias es aún un buen término para esta línea de investigación. Aun si fuera verdad que todo el mundo puede ser ahora productor mediático (y esta afirmación necesita una profunda revisión), se consideraría sólo uno de los factores de la era digital que no fue compartido por las audiencias tradicionales. Cuando miramos al más amplio panorama mediático del día de hoy, se vuelve cada vez menos claro que la audiencia va a desaparecer. Por el contrario, la posición de “la audiencia” en los discursos sobre los medios se muestra empeñada en persistir... aun cuando el paisaje actual es mucho más diverso que el que pudiéramos haber imaginado hace 20, ya no digamos 40 años (Couldry, 2014:213).

Al igual que Couldry, Jenkins, Ford y Green, consideramos que el empleo del término *audiencias* sigue siendo tanto viable como válido, de tal manera que elegimos llamar de este modo a las personas que, mediante una conexión a la web, acceden al consumo de producciones audiovisuales. Ahora bien, la diversidad y complejidad inherente al panorama mediático actual señalada por Couldry, puede ser entendida mediante dos conceptos clave que revisaremos a continuación.

FRAGMENTACIÓN Y AUTONOMÍA DE LA AUDIENCIA

Más allá del hecho de que las nuevas tecnologías están otorgando a las audiencias mayor control sobre lo que consumen, así como oportunidades de interactuar con los medios, ofrecer retroalimentación e influir en el éxito o fracaso de contenidos mediáticos diversos, es preciso entender las dinámicas que existen detrás de estos cambios que Napoli (2011) considera *evolutivos*: fragmentación (tanto de los medios como de sus audiencias) y autonomía de la audiencia. El primero refiere a los procesos tecnológicos que incrementan el rango de

opciones de contenidos disponibles para los consumidores de medios. A su vez, se descompone en otras dos etapas: por un lado, la fragmentación inter-medios, que está relacionada con las nuevas distintas plataformas mediante las cuales los contenidos se distribuyen (el periódico, por ejemplo, puede leerse actualmente impreso, en un lector electrónico o en un ordenador, de forma que la noción de “la industria de la prensa” pierde sentido), y fragmentación intra-medios, misma que alude a los procesos que subdividen las opciones disponibles al interior de tecnologías mediáticas particulares (disfrutar de series, películas, caricaturas y telenovelas a través de un único servicio, como Claro Video o Netflix).

La *fragmentación de la audiencia*, por su parte, se da cuando puede encontrarse que un gran número de personas sigue algún contenido a través de los medios masivos, pero diversifica su atención igualmente hacia otros medios, dando pie a la conformación de nichos de audiencias, en los que se atienden generalmente gustos o aficiones muy específicos.

El segundo concepto resaltado por Napoli, la *autonomía de la audiencia*, explica el alcance con el que el ambiente mediático de nuestros días pone a disposición de las audiencias niveles de control nunca antes vistos, no sólo sobre lo que consumen, sino también respecto del dónde, cuándo y cómo lo hacen: del mismo modo, el grado de poder que tienen de ser más que meros consumidores, convirtiéndose igualmente en colaboradores de la esfera mediática. El autor considera que esta facultad de la audiencia, expresada mediante el término *user-generated content*, ha ganado atención recientemente incitando el debate, pues:

Desde un punto de vista académico, estos desarrollos han sido frecuentemente considerados válidos para facilitar una noción más “activa” de la audiencia, por encima de la más “pasiva” conceptualización tradicional que ha caracterizado algunas vertientes de investigación académica sobre las audiencias, y que se desarrolló en conjunto con los medios masivos, etapa en la que la distinción entre “proveedor de contenido” y “miembro de la audiencia” era mucho más clara (Napoli, 2011:78).

A pesar de ser representativo de la etapa de los nuevos medios, Napoli encuentra que el uso del término *user-generated content* ha

acaparado atención en un rubro equivocado: el de las posibilidades del usuario para producir. Al respecto, apunta:

La capacidad de los usuarios de generar contenido ha estado presente por bastante tiempo ya, debido a la hace tiempo establecida disponibilidad de tecnologías de producción como cámaras de video caseras, computadoras personales, máquinas de escribir y equipos de grabación de audio domésticos. Lo que es diferente hoy es la habilidad de los usuarios de distribuir contenidos, de usar la web para poner en circulación los materiales que ellos generan (aunque también, para el desmayo de las compañías mediáticas, contenidos tradicionales) a un alcance sin precedentes (Napoli, 2011:81).

Así pues, dos facetas importantes de la *evolución* de las audiencias son tanto la producción de contenidos como la distribución de los mismos, en un proceso que las vuelve fenómenos simultáneos. Y no es forzoso que dicha producción sea netamente audiovisual: incluso la textual forma parte de la facultad colaborativa de las nuevas audiencias. Por sencilla que parezca, esta contribución da pie a intercambios comunicativos de suyo relevantes en el ámbito social.

ASPECTOS SOCIALES DE LAS AUDIENCIAS CONTEMPORÁNEAS

Las distintas tradiciones que han surgido en torno a la investigación de las audiencias (análisis literarios, usos y gratificaciones, estudios culturales, entre otros) han buscado determinar los motivos o razones que llevan a sus miembros a sostener una especie de relación (como quiera que ésta sea) con los distintos medios. También se ha buscado estudiar las relaciones sociales que resultan de formar parte de una audiencia. Estos dos aspectos surgieron dentro del periodo dominado por los medios masivos tradicionales. Sin embargo:

En tanto, como ahora, los medios tradicionales y los nuevos se entrecruzan, el potencial de las prácticas de las audiencias para trabajar no sólo sus relaciones con los medios, sino también sus relaciones sociales más allá de ellos se convierte en un importante tema de investigación. Puede argüirse que todas las relaciones sociales están mediadas actualmente de una u otra forma, llevando a los investigadores a plan-

tearse nuevas preguntas, como: ¿qué está haciendo la gente en relación con los medios? (O'Neill, Gallego y Zeller, 2014:157).

La audiencia en su nivel social ha sido abordada en cuatro distintas modalidades: como público, como mercado, como comunidad y como fan (Nightingale, 2004). Si bien dichas indagaciones han sido viables desde la etapa de los medios masivos, Nightingale (2011) llama la atención sobre el potencial de las audiencias globalmente dispersas, así como el de la cibercultura y las posibilidades de fomentar acciones sociales que también traen consigo los medios diseminados por la web en nuestros días.

Justamente debido a la incidencia de los entornos virtuales, O'Neill, Gallego y Zeller (2014) indican que los investigadores de audiencias deben repensar sus acercamientos metodológicos, pues anteriormente, si se quería determinar la opinión política pública, se recurría a encuestas de alto alcance; ahora, no obstante, las tendencias en ese sentido son activamente publicadas y compartidas en blogs, foros, entre otros. Estos intercambios de opiniones señalados por los autores dan lugar, sin duda alguna, a interacciones sociales, pero a la par de eso queremos destacar una transformación clave para los estudios de audiencias que frecuentemente es pasada por alto: mientras que en el pasado podía considerarse que en sus rutinas diarias las actividades de la audiencia no dejaban registro físico (Livingstone, 2003), el día de hoy ese rastro existe: está expresado en los diferentes contenidos que los receptores producen por sí mismos y ponen en circulación en los entornos mediáticos. Puede tratarse de videos, animaciones, *fan fiction*, memes u otras manifestaciones ya señaladas; sin embargo, los comentarios que los miembros de las audiencias publican en algún sitio electrónico dan perfecta cuenta de sus procesos de consumo, de qué les atrae de un texto, las negociaciones que hacen respecto de éste y, en numerosas ocasiones, del modo en que inciden en su vida cotidiana, incluso en los niveles más íntimos o significativos de su existir. Dichos comentarios pueden (o no) apelar directamente a lo que otros individuos por su parte han expresado también, pero en general tienden a fomentar intercambios comunicativos.

Internet ha sido, de hecho prácticamente desde sus inicios, un espacio en el que la gente ejerce con frecuencia su capacidad de ex-

presión escrita. Poster describe este fenómeno como narrativas en el ciberespacio, respecto del cual señala:

Los individuos parecen disfrutar de relatar narraciones a aquellos que nunca han conocido y que probablemente nunca conocerán. Dichas narraciones frecuentemente parecen emerger directamente de la vida de las personas, pero sin duda muchas de ellas son invenciones... Esta explosión de narrativas depende de una tecnología que no es como la prensa ni como los medios electrónicos de la primera edad: es barata, flexible, lista para usar, rápida. Combina el modelo descentralizado del teléfono y sus numerosos "productores" de mensajes con la ventaja del modelo de transmisión hacia múltiples receptores (Poster, 2001:621).

La aparente inclinación de las personas de compartir aspectos sobre sí mismas a través de las narrativas que escriben y publican en la web, tiene una enorme ventaja para los medios en un entorno de redes: la recopilación de información respecto de lo que la gente disfruta consumir, por qué razones y con qué frecuencia:

Así, en tanto el entorno mediático se vuelve más interactivo, ha facilitado la recolección de nuevos flujos de datos sobre los hábitos de consumo de los miembros de la audiencia, sus contenidos preferidos y sus grados de involucramiento, al igual que los niveles con que anticipa y aprecia los contenidos que consume. Varias dimensiones de participación, apreciación y retroalimentación se expresan actualmente en diversas formas públicas que se encuentran disponibles para ser analizadas por los investigadores de la industria (Napoli, 2011:88).

Las audiencias parecen adoptar con entusiasmo estas dimensiones de participación, apreciación y retroalimentación que indica Napoli. Por ejemplo, si se observa en YouTube la sección de los videos más populares/más vistos, se advierte que son, del mismo modo, los más comentados. Descubrir los motivos detrás de ese nivel de participación es complicado cuando se busca un acercamiento general a las audiencias. Sin embargo, si empieza a delimitarse la observación a segmentos específicos, puede apreciarse que cada tipo de contenido suscitará una participación más abierta y comprometida en el público meta al que apela.

Probablemente debido a que las *minorías* sexuales fueron ignoradas por muchos años en la programación de televisión, o retomadas únicamente como objeto de mofa o prejuicios (Vélez, 2010 y 2013), los contenidos que a este público particular son dirigidos en internet parecen animarles a hacerse escuchar, expresando sus negociaciones sobre dichos materiales y encontrando, a la vez, espacios *online* en los que sus integrantes se dan la oportunidad de ser ellos mismos, en una manifiesta afirmación de sus identidades. Sobre las ventajas que ha traído la web, primero, a personas homosexuales y, segundo, a las audiencias de las que forman parte, hablaremos a continuación.

AUDIENCIAS FUERA DEL CLÓSET: CÓMO INTERNET LO HACE POSIBLE

A pesar de que el entorno virtual hace factible la adopción, por parte de los usuarios, de identidades ficticias, algunos estudios han mostrado la existencia de casos en los que facilita el efecto opuesto, sobre todo entre hombres y mujeres no heterosexuales. Nir (1998) estudió la participación de adolescentes gay israelíes en foros de discusión virtuales que les permitían sostener conversaciones difícilmente viables en sus comunidades inmediatas. Sus informantes reportaron que era sólo en esos foros donde podían desembarazarse de las máscaras que debían portar en sus pretendidas vidas heterosexuales cada día.

McKenna y Bargh (1998) descubrieron que, para un elevado número de personas, los grupos virtuales eran un espacio en que ellos podían sentir la confianza suficiente para manifestar a otros su homosexualidad, tomando el paso de salir del clóset al interior de dichos grupos. Joinson (2005), contrastando en un estudio la interacción cara a cara y la Comunicación Mediada por Computadora (CMC), descubrió que los individuos alcanzaban mayores niveles de autorrevelación hacia otros cuando sus interacciones se desarrollaban mediante esta última, fundamentalmente debido al anonimato que les proporciona. Y es que:

El potencial para amistad y conformación de grupos que provee el internet es particularmente valioso para los miembros de minorías que en sus contextos inmediatos se encuentran frecuentemente

dispersos o en los que son acosados. Un breve trayecto por la web revelará innumerables sitios dedicados a intereses especiales que atraen participantes afines a través de las fronteras, nacionales o internacionales. Notable entre los intereses servidos por este (hasta ahora) peculiarmente igualitario y abierto medio de comunicación, es el representado por las minorías sexuales. Actualmente existen foros en línea, tableros de anuncios, páginas de inicio y revistas en línea dirigidos a lectores lésbico-gay (Gross, 2001b:227).

Libre de las restricciones generadas por las grandes cadenas mediáticas, en las que los fantasmas de la censura y la cancelación son una constante, la producción audiovisual independiente ha ido igualmente generando contenidos específicos para internet en los que se apela a minorías sexuales. En el formato de video, particularmente, las series web han logrado hacer lo que en una escala mucho menor ha intentado la televisión: mostrar historias de vida de hombres y mujeres homosexuales y/o bisexuales, sin caer en los estereotipos frecuentemente a ellos asociados (la *loca*, en el caso de los varones, o la *trailerera*, en el de las mujeres). *Out Magazine* presentó el año pasado una lista de 28 series web que incluyen personajes lésbicos, homosexuales y bisexuales de muy distintas tésituras: parejas de hombres casados (por supuesto, entre ellos), oficinistas homosexuales de Nueva York, lesbianas de edad madura viviendo en California, un italiano enamorado de su amigo heterosexual, etc. (Edwards, 2014). El número de series enlistadas, sin embargo, no es exhaustivo pues omitieron algunas producciones estadounidenses como *Anyone but me* e incluso algunas de habla hispana como *Chica busca chica* o *Plan B*.

Esta explosión de contenidos en línea incluyentes con la diversidad sexual, contrasta fuertemente con la perspectiva conservadora que inevitablemente han tomado los corporativos mediáticos prácticamente durante toda su historia. Gross (2001a) indica que las representaciones mediáticas reflejan la subjetividad y los intereses de las elites que, por su parte, definen la agenda pública. Describe a estas elites como principalmente blancas, de mediana edad, masculinas, de alto nivel económico y enteramente heterosexuales. Esto ha sido de poco consuelo para las minorías sexuales que, como miembros de la audiencia de masas, siempre han requerido algún reflejo

de sus vidas en los medios; la televisión y el cine los han ofrecido con más errores que aciertos (Gross, 2001a). Probablemente debido a que en internet son frecuentemente los miembros de las propias minorías quienes realizan la producción de las series web con personajes lésbico-gay y/o bisexuales, es este el medio en el que se distribuyen representaciones de la diversidad sexual más realistas y complejas. Como señala Joseph Adesunloye, director de *In the Deep*, serie web en torno a la vida de algunos jóvenes gay de color en Londres, internet permite liberarse de las restricciones impuestas por las grandes cadenas televisivas, cuyos directivos difícilmente le habrían dado siquiera una cita para escucharlo hablar de la serie cuando ésta apenas era un proyecto (Street, 2013). En ese sentido,

Los comerciantes en línea operan en un contexto mucho más hospitalario a materiales diversos y con base en el gusto de las minorías nunca antes visto [...]. Esta nueva diversidad representa oportunidades expandidas para los productores de medios independientes de todo tipo (Jenkins, Ford y Green, 2013:238-239).

Jason Leaver parece haber sido plenamente consciente de dichas oportunidades al producir *Out with Dad*, con una trama enfocada en mostrar una representación positiva de la diversidad sexual: la historia de un padre viudo que se mete en diversos aprietos por apoyar siempre a su hija, sobre todo cuando ésta debe enfrentar el homofóbico entorno de su escuela, o a los molestos padres de la chica de quien se enamora.

Las audiencias de *Out with Dad* han respondido con entusiasmo a dicha propuesta a lo largo de las tres temporadas que ha tenido hasta la fecha, publicando activamente sus impresiones, negociaciones y opiniones sobre la misma a través de comentarios, como se señaló al inicio de este capítulo.

Tras un periodo de observación de la actividad mostrada por los seguidores de *Out with Dad* desde 2010 (año en que se lanzó la serie), ha sido factible notar que es en los primeros días que suceden a la emisión de un nuevo *webisode*, episodio, que la frecuencia de publicación de comentarios se incrementa; sin embargo, debido a que los materiales permanecen en línea, la participación de las audiencias se mantiene vigente prácticamente en todos los capítulos.

La acumulación de comentarios en las plataformas gratuitas en que se distribuye *Out with Dad* (YouTube y la página oficial de la serie web: www.outwithdad.com), presenta fluctuaciones: al cierre de la conformación de este trabajo, marzo de 2015, en total, en los episodios de la primera temporada se han publicado 2 295 comentarios; 3 682 ha generado la segunda, y 2 492 la tercera. La considerable diferencia que se aprecia en el número de comentarios entre la segunda temporada (que evidencia una actividad más elevada) y las dos restantes puede deberse a que es en ésta en la que Rose sale del clóset: la mayoría de los comentarios se expresan en torno a dicho acontecimiento. Múltiples seguidores de la serie (que afirman identificarse como homosexuales, lesbianas o bisexuales) compartieron sus propias historias de vida y experiencias cuando ellos mismos vivieron ese paso; otros aseveraron que la trama les animaba a salir del clóset igualmente, mientras que algunos aseguraron no contar en sus entornos inmediatos con las condiciones de aceptación, respaldo y amor como las de Rose, por lo que no consideran factible hacer algo semejante.

CONCLUSIONES: UN ANÓNIMO FRENTE A MARÍA JOSÉ (Y LO QUE ELLO IMPLICA)

Es prácticamente imposible averiguar si el chico que firmó como “Anónimo” en la carta de Phillippe habría tenido una vida personal más satisfactoria si hubiese vivido su adolescencia en el nuevo milenio, como es el caso de María José. Lo que sí sabemos es que, alrededor del mundo, diversas movilizaciones se llevan a cabo en el terreno de lo político para garantizar la satisfacción de los derechos humanos de homosexuales y bisexuales; los aparatos legislativos les otorgan cada vez más garantías, y las series de televisión, los videos musicales, las películas, entre otros productos, abordan temas de diversidad sexual con mayor apertura y menos señalamientos. Y existe internet.

La comunicación entre los medios masivos y las audiencias, en la época en que *One life to live* se encontraba al aire, era prácticamente vertical: un televidente tenía que hacer como el chico del testimonio y enviar cartas cuyo número de destinatarios era limitado. Al mismo tiempo, esos escritos no podían ser compartidos con otros

televidentes: así, las posibilidades de intercambios comunicativos entre los miembros de las audiencias se circunscribían a sus entornos inmediatos.

Internet, en contraste, ha traído consigo una nueva lógica de distribución y consumo de productos audiovisuales (como lo vimos a lo largo de las páginas); paralelamente, ha posibilitado también nuevas dinámicas de comunicación expresadas en al menos dos vías: de los miembros de las audiencias a los productores, actores y/o directores, y de las audiencias a las audiencias.

El animado agradecimiento de María José es público: como tal, es leído por otros miembros de la audiencia de *Out with Dad*. Ellos pueden, o no, coincidir con la experiencia de haber retomado la trama de una serie para dar un paso tan importante en su vida como es el de “salir del clóset”, y estar de acuerdo o discrepar con su opinión sobre la alta calidad de la producción. Pero debe notarse también que María José intuye y aprovecha las ventajas de una comunicación que, en los entornos virtuales de la web, se muestra como primordialmente horizontal.

La chica señala, igualmente, ser consciente de estar viviendo en una época distinta, en la que existe una serie web libre de prejuicios respecto a la homosexualidad. No sólo Leaver, su productor, tiene parte, sino el propio medio por el que se hace viable su difusión: internet. Ante miradas limitadas y perspectivas nubladas por posturas institucionales ortodoxas, la web se yergue como un espacio abierto, que no teme hacer uso de su libertad. Gross (2001a) indicaba que, de todos los grupos sociales, los homosexuales se encontraban aún más vulnerables que las mujeres y las personas de color hacia finales del siglo pasado, por la simple y sencilla razón de que eran excluidos de la representación en los medios, siendo, con ello, anulados en su cualidad de ciudadanos (volviéndose indignos de todo derecho). En contraste, a paso lento pero firme, internet hace factible poner en circulación productos con una perspectiva positiva de la diversidad sexual, simultáneamente desde y hacia las propias personas para las que dicha diversidad es un rasgo más en su vida.

Así, no es disparatado afirmar que la web ha incidido favorablemente en la experiencia de las audiencias que, como María José, en un entorno abierto y colaborativo, ya no tienen temor de decir su nombre.

BIBLIOGRAFÍA

- Ang, I. (1991), *Desperately Seeking the Audience*, Londres, Routledge.
- Barker, C. (2003), *Televisión, globalización e identidades culturales*, Buenos Aires, Paidós.
- Benkler, Y. (2006), *The Wealth of Networks*, New Haven, Yale University Press.
- Carter, V. y B. Goel (2014), “Yahoo to offer TV-Style Comedy Series on the Web”, disponible en <http://www.nytimes.com/2014/04/29/technology/yahoo-to-offer-two-tv-length-comedy-series-on-web.html?_r=0>, consultado el 19 de marzo de 2015.
- Cisco Systems (2012), “Internet será cuatro veces más grande en 2016”, disponible en <<http://www.cisco.com/web/ES/about/press/2012/2012-05-30-internet-sera-cuatro-veces-mas-grande-en-2016--informe-vini-de-cisco.html>>, consultado el 14 de febrero de 2015.
- ComScore (2013), “Los sitios Google, impulsados por YouTube, mantienen su reinado en el consumo de videos online en Latinoamérica”, disponible en <<http://www.comscore.com/es/Prensa-y-Eventos/Comunicados-de-prensa/2013/10/Los-Sitios-Google-Impulsados-por-YouTube-Mantienen-su-Reinado-en-el-Consumo-de-Videos-Online-en-Latinoamerica>>, consultado el 18 de febrero de 2015.
- Couldry, N. (2014), “The Necessary Future of the Audience... and How to Research it”, en V. Nightingale (coord.), *The Handbook of Media Audiences*, Oxford/West Sussex, Wiley, pp. 213-229.
- Edwards, C. (2014), “The Ultimate Web Series Viewing Guide”, disponible en <<http://www.out.com/entertainment/popnography/2014/12/12/ultimate-lgbt-queer-web-series-viewing-guide>>, consultado el 20 de marzo de 2015.
- Gross, L. (2001a), “Out of the Mainstream: Sexual Minorities and the Mass Media”, en M. Durham y D. Kellner (coords.), *Media and Cultural Studies: Key Works*, Oxford, Blackwell, pp. 405-423.
- Gross, L. (2001b), *Up from Invisibility: Lesbians, Gay Men and the Media in America*, Nueva York, Columbia University Press.

- Jenkins, H. (2006), *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.
- Jenkins, H.; S. Ford y J. Green (2013), *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, Nueva York, New York University Press.
- Joinson, A. (2005), "Internet Behaviour and the Design of Virtual Methods", en C. Hine (coord.), *Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet*, Londres, Bloomsbury, pp. 21-34.
- Leaver, J. (2012), "Contribute", disponible en <<http://www.out-withdad.com/watch/2-01-out-with-dad#comments>>, consultado el 15 de febrero de 2015.
- Lievrow, L. y S. Livingstone (2006), "The Social Shaping and Consequences of ICTs", en L. Lievrow y S. Livingstone (coords.), *The Handbook of New Media*, Londres, Sage, pp. 15-32.
- Livingstone, S. (2003), "The Changing Nature of Audiences: From the Mass Audience to the Interactive Media User", disponible en <<http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000417>>.
- McKenna, K. y J. Bargh (1998), "Coming out in the Age of the Internet: Identity Demarginalization through Virtual Group Participation", en *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 681-694.
- Morley, D. (1980), *The 'Nationwide' Audience*, Londres, British Film Institute.
- Napoli, P. (2011), *Audience Evolution: New Technologies and the Transformation of Media Audiences*, Nueva York, Columbia University Press.
- Nightingale, V. (1999), *El estudio de las audiencias: el impacto de lo real*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.
- (2004), "Television Audiences: Publics, Markets, Communities and Fans", en J. Downing, *Sage Handbook of Media Audiences*, Thousand Oaks, California, Sage, pp. 227-249.
- (coord.) (2011), *The Handbook of Media Audiences*, Oxford, Blackwell.
- Nir, L. (1998), "A Site of their Own: Gay Teenagers' Involvement Patterns in IRC and Newsgroups", ponencia presentada en la 48 reunión anual de la International Communication Association, 22 de julio, Jerusalén.

- O'Neill, B.; I. Gallego y F. Zeller (2014), "New Perspectives on Audience Activity: 'Prosumption' and Media Activism as Audiences Practices", en N. Carpentier *et al.*, *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity*, Nueva York, Routledge (Studies in European Communication Research and Education), pp. 157-171.
- Poster, M. (2001), "Postmodern Virtualities", en M. Durham y D. Kellner (coords.), *Media and Cultural Studies: Key Works*, Oxford, Blackwell, pp. 611-625.
- Sarandos, T. (2012), "First Look Trailer: Netflix Original Series 'House of Cards'", disponible en <<http://blog.netflix.com/2012/11/first-look-trailer-netflix-original.html>>, consultado el 19 de marzo de 2015.
- Street, J. (2013), "The Black Gay Web Series Proving to be a Real Drama", disponible en <<http://www.gaystarnews.com/article/black-gay-web-series-proving-be-real-drama250413>>, consultado el 20 de marzo de 2015.
- Vélez Monroy, L.I. (2010), "La comunidad LGBT en la frecuencia televisiva", tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- (2013), "El proceso de negociación entre el personaje de Vanessa y lesbianas jóvenes y adolescentes en la telenovela Bienvenida Realidad (un estudio de recepción culturalista)", tesis de maestría en Comunicación, Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- YouTube (2015), "Estadísticas", disponible en <<https://www.youtube.com/yt/press/es-419/statistics.html>>, consultado el 21 de marzo de 2015.

BLANCA

TERCERA PARTE
EDUCACIÓN Y HABILIDADES DIGITALES

BLANCA

6. NOCIONES SOBRE LO DIGITAL EN EL CONTEXTO DE INTERACCIÓN DE UN CURSO DE CÓMPUTO PARA ADULTOS

Óscar Enrique Hernández Razo*

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los resultados preliminares de un trabajo de investigación centrado en explicar, desde un enfoque cualitativo y etnográfico, las formas de apropiación de tecnologías digitales como parte de las actividades cotidianas de un grupo de jóvenes y adultos en una comunidad suburbana de la ciudad de México.¹ En particular, en el presente capítulo se describen y analizan algunas interacciones que se observaron en el marco de un curso para enseñar computación a personas adultas de baja escolaridad, cuyas condiciones de vida pueden caracterizarse con ciertos niveles de marginación y que, por lo tanto, constituyen la población objetivo de los programas de inclusión digital en México.

* Profesor-investigador del Departamento de Estudios Culturales, Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma. Licenciado en Comunicación por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM y maestro en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Colaborador del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad del Cinvestav-IPN <<http://www.lets.cinvestav.mx/>>.

¹ Los datos y el análisis se desprenden de la tesis de doctorado que el autor desarrolla actualmente en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Para el desarrollo de la tesis se contó con apoyo del proyecto Conacyt 157675 “Los profesores y las TIC: el aprendizaje en la práctica”, bajo la dirección de la doctora Judith Kalman.

En específico, en este capítulo queremos mostrar que las formas de entender lo digital, en las interacciones que tienen lugar en el curso de cómputo, aportan muy poco para que las tecnologías puedan ser significadas y usadas de una manera tal que permitan a los ciudadanos beneficiarse de ellas para mejorar sus condiciones de vida. En las situaciones que se describen, las posibilidades que se promueven para usar la computadora y la conectividad parten de una noción de lo digital centrada en la operación mecánica de las herramientas, omitiendo con ello usos en donde los participantes las utilicen para sus propios intereses y de acuerdo con sus propias necesidades.

El curso de cómputo, del cual se transcriben algunos momentos de interacción entre los estudiantes y la instructora, tuvo lugar como parte de las actividades de un centro comunitario ubicado en Cuau-tepec, un zona integrada por varias colonias en la periferia norte de la ciudad de México. En el curso se enseña a personas jóvenes y adultas a operar una computadora de escritorio, a usar los programas de Paint, Word, Excel y Power Point y a navegar en internet. Los eventos retomados para el análisis se basan en el caso de don Andrés y Paula, quienes asistieron al curso en 2012, y de su instructora Gabriela.²

En el análisis de las interacciones en el curso se retoman los conceptos de *contexto*, *práctica situada* y *espacio* desde un enfoque sociocultural. Dicho enfoque ofrece herramientas para explicar la vida social desde las circunstancias locales en las cuales tiene lugar, así como para describir sus conexiones con la experiencia de las personas en otros espacios, contextos y prácticas. Por otra parte, desde su dimensión metodológica, el análisis retoma algunos aportes de la sociolingüística en tanto que se parte de la transcripción de eventos en los que se pone atención en el lenguaje y en otros recursos semióticos presentes en las interacciones de las personas.

El capítulo se organiza de la siguiente forma: en primer lugar se hace una crítica de las nociones sobre las consecuencias del uso de tecnologías digitales expresadas en programas de política pública, donde es posible distinguir conceptualizaciones deterministas en las que se considera que el cambio social en el mundo contemporáneo depende, sobre todo, de la capacidad de las sociedades de disponer y usar dispositivos digitales. En segundo lugar se propone un para-

² Se utilizan pseudónimos para referirse a cada persona.

lismo entre las ideas populares acerca de las consecuencias de las tecnologías digitales y las ideas respectivas sobre las consecuencias de la lectura y la escritura; se plantea el marco conceptual del trabajo que retoma algunas construcciones teóricas, de corte sociocultural, derivadas de los estudios sobre el papel de la lectoescritura en la vida cotidiana. En tercer lugar se explica el planteamiento metodológico para realizar el análisis de los casos presentados en este trabajo.

El análisis de los casos se desarrolla en el cuarto apartado tomando como referencia la transcripción de las interacciones comunicativas y de los actos de uso de tecnología de algunos eventos observados en los cursos de cómputo. Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo, en las que se trata de reflexionar sobre la importancia de pensar y diseñar estrategias de inclusión digital como parte de una política pública, que partan del interés, las necesidades y los propósitos de las personas a las cuales se pretende beneficiar.

LAS CONSECUENCIAS DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

En el mes de junio de 2013, el Estado mexicano elevó a nivel constitucional el derecho al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y a los servicios de banda ancha e internet (DOF, 2013). La inclusión de este derecho en el artículo sexto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos refleja la importancia que ha adquirido, en los últimos años, el tema de garantizar que la población mexicana acceda a las tecnologías digitales y a la conectividad. Se trata de una política que, por lo menos desde el año 2000, ha ganado relevancia en la formulación de los planes nacionales de desarrollo y de los programas sectoriales.

En el artículo sexto constitucional también se señala que el Estado deberá de implementar una política de inclusión digital universal con metas anuales y sexenales. En términos generales, los programas derivados de este tipo de políticas insisten en que la brecha digital disminuirá mediante la dotación de dispositivos a los individuos y que esto traerá consigo mejores oportunidades de desarrollo. Por ejemplo, en la Estrategia Digital Nacional (EDN) formulada en el periodo de gobierno 2012-2018 en México, se plantea que la digitalización de

las actividades productivas permitirá el acceso de la población a mejores empleos, a una mayor productividad, a la formalización de las actividades laborales e incluso a la posibilidad de competir en un mercado laboral globalizado. Así, uno de los objetivos de la EDN es:

Desarrollar un ecosistema de economía digital que contribuya a alcanzar un México próspero, mediante la asimilación de las TIC en los procesos económicos, para estimular el aumento de la productividad, el crecimiento económico y la creación de empleos formales (Gobierno de la República, 2013a:16).

También se ha establecido que la disponibilidad de nuevas tecnologías (computadoras, teléfonos inteligentes, tabletas electrónicas o internet) se asocia con mayores oportunidades para acceder a la educación o para promover mejores entornos de aprendizaje. Por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) del periodo de gobierno 2012-2018, se indica que equipar con TIC los espacios educativos es un requisito para mejorar la educación:

La creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa, requiere de espacios educativos dignos y con acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Una mejor educación necesita de un fortalecimiento de la infraestructura, los servicios básicos y el equipamiento de las escuelas (Gobierno de la República, 2013b:61).

En la formulación de estos discursos, la diseminación y el uso de las tecnologías digitales se asocia a consecuencias que pueden transformar positivamente la vida de las personas. Este tipo de planteamientos, en los que se considera que la distribución de una herramienta cultural es un requisito para mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos, no son nuevos: algo similar ha ocurrido con el lenguaje escrito y las posibilidades de leer y escribir.

PARALELISMOS ENTRE LOS ESTUDIOS SOBRE LAS CONSECUENCIAS DE LA LECTOESCRITURA Y LAS CONSECUENCIAS DEL USO DE LAS TIC

Alrededor de la lectoescritura se han desarrollado ideas y construido valores en los que es posible encontrar paralelismos con varios plan-

teamientos sobre los usos y las consecuencias de las tecnologías digitales. Desde hace décadas se ha popularizado la idea de que, por sí mismo, el hecho de saber leer y escribir origina consecuencias positivas en diversos ámbitos de la vida: la salud, el trabajo, la movilidad social o la educación. Hasta la fecha, aunque se han formulado diversas críticas a este tipo de planteamientos y que se ha comprobado que esto no es necesariamente cierto (Warschauer, 2002), su aceptación es tal que aún forma parte de los discursos y de la comunicación pública de instituciones oficiales. Por ejemplo, en el marco de la Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo, el director del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) en México declaró que las personas que no están alfabetizadas: “limitan de manera importante sus oportunidades de desarrollo personal así como profesional y por ende, el crecimiento de nuestro país” (Román, 2015).

De acuerdo con la idea expresada por el director del INEA, los problemas del crecimiento económico de México se solucionarían si todos los ciudadanos supieran leer y escribir, lo que omite considerar otros modelos de desarrollo, en los que, por ejemplo, más que depender de las habilidades de lectoescritura de los ciudadanos, las oportunidades de crecimiento económico y desarrollo social se relacionan con crear las condiciones para reducir significativamente la extrema desigualdad social (Álvarez, 2007). El tipo de declaraciones del director del INEA y el marco en el que se produjeron, muestra que los supuestos sobre las consecuencias positivas de saber leer y escribir todavía tienen un fuerte arraigo entre la población. Desde la discusión académica, el origen de este tipo de argumentos ha sido ubicado en el trabajo de Goody y Watt (1988), a quienes se les reconoce como pioneros en el análisis y la reflexión moderna sobre las consecuencias de la escritura (Kalman, 2008).

Goody y Watt (1988) suponían que la escritura fue la tecnología que permitió el tránsito de las sociedades tradicionales a las sociedades avanzadas occidentales. En las primeras, la transmisión de la herencia cultural está basada en referentes orales cuyo significado cambia de acuerdo con las personas, el tiempo y el espacio en el que son compartidos. En cambio, los autores afirman que en las sociedades avanzadas (cuyos orígenes son ubicados en la cultura griega) la transmisión de la herencia cultural se da por medio de la escritura,

la cual permite que el significado de los referentes compartidos sea explícito, objetivo e independiente de las personas. Desde esta perspectiva, se establece que el desarrollo intelectual, cultural y económico de una sociedad como la griega se dio gracias a que la economía del lenguaje escrito posibilitó liberar a la mente humana de estrategias mnemotécnicas para transmitir el conocimiento y le permitió dedicarse a la reflexión y el ingenio (Goody y Watt, 1988; Olson, 1977).

La visión de Goody y Watt acerca de que la escritura es una especie de pivote para el desarrollo cultural de las sociedades fue criticada posteriormente mediante señalamientos y evidencias acerca de que el uso de la escritura no marca, por sí mismo, una brecha intelectual entre las personas que saben leer y escribir y las que no, o bien entre las culturas que usan un sistema de escritura alfabético y las que no. También se ha encontrado (Resnick y Resnick, 1977; Scribner y Cole, 1981; Zboray, 1993) que, en ocasiones, tanto la distribución o limitación de recursos para leer y escribir más bien responde a estrategias de control por parte de grupos de poder. Por ejemplo, Resnick y Resnick (1977) muestran cómo la diseminación de la escritura en la Europa protestante del siglo XVII respondió más a un mecanismo de control social de la iglesia que a una iniciativa para promover el desarrollo intelectual de la población. Mediante un análisis histórico del periodo de entreguerras en Estados Unidos durante el siglo XIX, Zboray (1993) muestra que la aparición de la industria editorial y de un mercado de lectores en Norteamérica fue resultado de una serie de transformaciones económicas y del desarrollo de los sistemas de transporte, en particular del ferrocarril. Por su parte, con base en el trabajo de campo realizado en la década de 1970, con los Vai en Liberia, Sylvia Scribner y Michael Cole (1981) muestran que pueden existir usos diferenciados de diversos sistemas de escritura que dependen de las necesidades del contexto y de las formas de organización social.

Por otra parte, algo que han demostrado investigaciones como las realizadas en el marco de los *New Literacies Studies* es que leer y escribir es una actividad que se realiza en contextos específicos, por lo que, más que hablar de escritura y lectura en singular, hay que hablar de lecturas y escrituras en plural para referirse a la multiplicidad de formas de leer y escribir en el mundo (Barton y Hamilton, 1998; Collins y Blot, 2003; Kalman, 1999, 2004; Street, 1993, 1984).

Desde esta perspectiva, para entender cómo funcionan la lectura y la escritura se tendría que poner atención en la manera en que determinados modos de leer y escribir, dentro de prácticas sociales:

[...] están siempre integralmente conectados con formas específicas de usar el lenguaje oral, formas específicas de actuar, interactuar, pensar, creer, valorar, sentir; y formas específicas de usar diversas clases de objetos, herramientas, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee, 2015:137).

En suma, lo que muestran estos trabajos es que las supuestas consecuencias asociadas a la diseminación y al uso de la lectoescritura, como aumentar las posibilidades de desarrollo personal, son el resultado de cambios e innovaciones en diferentes ámbitos de la vida social y de la articulación de una multiplicidad de factores de diverso orden: económico, tecnológico, político, de relaciones sociales y de poder, y formas de entender el mundo. Por lo tanto no es posible atribuir, como lo hicieron Goody y Watt (1988), consecuencias únicas a la lectoescritura sin tomar en cuenta la multiplicidad de factores que se articulan en el curso de la vida de las personas y de los grupos sociales.

Tener presente lo que los estudios sobre el uso y la apropiación de la lectoescritura nos han enseñado, en específico aquellos originados en una perspectiva sociocultural, es importante porque, de una manera muy similar a la creencias sobre las derivaciones de la lectoescritura en el bienestar de las personas, en México, en los discursos que orientan las políticas públicas en áreas como la educación, el trabajo y el desarrollo social, recientemente se ha incorporado, como un asunto recurrente, el papel que tienen las tecnologías de la información y la comunicación en mejorar las condiciones de vida de la población, algo que se ha llegado a calificar como la alfabetización del siglo XXI. Por ejemplo, en el marco de la VII Cumbre de las Américas, el presidente de México señaló que “el gran reto (de México) es mayor conectividad y acceso a internet, que es la nueva alfabetización de nuestra era.” En este tipo de discursos es posible distinguir nociones tecnocéntricas en las que las herramientas digitales se convierten en el elemento impulsor de cambios estructurales en la sociedad y de cambios en la vida de las personas. Se ha establecido, por ejem-

plo, que entre los beneficios que conlleva la distribución de computadoras y de conexión a internet, está disminuir la brecha digital:

[...] como camino obligado para evitar la profundización de las desigualdades sociales en nuestro país. Se espera que al aumentar el número de mexicanos que cuentan con acceso a servicios de internet de banda ancha cada vez más ciudadanos puedan ejercer de manera más plena otros derechos fundamentales, tales como la libertad de expresión, el derecho a la información, a la salud o a la educación (Secretaría de Comunicaciones y Transportes, 2015).

Tal y como sucede con algunas formas de entender las consecuencias de la lectoescritura, en la cita anterior subyace que la digitalización es un requisito para el desarrollo social y personal. Se espera que al promover que cada vez más mexicanos tengan servicio de internet de banda ancha, se facilitará la reducción de las desigualdades sociales y el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

Sin embargo, atendiendo a lo que los estudios sobre la cultura escrita nos han enseñado, es posible afirmar que el impacto de una tecnología o de un recurso cultural en la vida de las personas se relaciona no sólo con su disponibilidad sino también con las prácticas situadas en las que se utilizan y adquieren sentido. De esta manera, si analizamos algunas de las acciones específicas que se realizan en el nivel de la vida cotidiana como parte de los programas para la “inclusión digital”, veremos que los usos que se dan a las tecnologías digitales y, sobre todo, el tipo de prácticas en las cuales se utilizan, en realidad poco hacen por promover transformaciones para mejorar las condiciones de vida de las personas. Para mostrar esto, a continuación se explica el enfoque dado a los conceptos de contexto, espacio y práctica situada, ampliamente utilizados y problematizados en los estudios, de corte sociocultural, sobre el uso y la apropiación de la lectoescritura y que, se propone, pueden ser de gran utilidad para entender el papel de las TIC en la vida cotidiana.

CONTEXTO, ESPACIO Y PRÁCTICA SITUADA

Para entender cómo se construye una noción de lo digital en las interacciones observadas en el curso de cómputo, se retoma la noción

de contexto. Desde una perspectiva clásica, el contexto se entiende como un contenedor preexistente que moldea la participación de las personas en una práctica social (Hull y Schultz, 2001); se considera que un contexto más amplio determina a uno más específico. De ese punto de vista se deduce, por ejemplo, que lo que ocurre dentro de un salón de clases se explica en función de las características de un contexto más amplio como la escuela a la que pertenece.

En este trabajo el contexto se entiende desde otro punto de vista, que tiene que ver más con los hallazgos y conceptualizaciones construidos en los estudios sobre la práctica social y las actividades cotidianas adheridos a las perspectivas sociocultural, fenomenológica y sociolingüística (Briggs, 1986; Cole, 1995; Dreier, 1999; Lave, 2001; McDermott, 2001; Säljö y Wyndhamn, 2001). De acuerdo con Lave (2001), el enfoque de la teoría de la actividad considera los contextos como sistemas de actividad que integran a los sujetos, los propósitos y los artefactos. En este sentido, la participación de las personas en una actividad concreta está conectada con (no delimitada ni causada por) el marco de posibilidades de la formación social en la que una práctica tiene lugar.

Por otra parte, desde las perspectivas fenomenológicas y constructivistas (Lave, 2001), se considera que el contexto es una construcción continua que se desarrolla en la acción de las personas y la interacción entre ellas. En otras palabras, el contexto de la actividad es la propia actividad, por lo cual “el silencio, la construcción de límites y la colusión” (Lave, 2001:32) forman parte de sus elementos constitutivos. Desde este punto de vista, el lenguaje, el movimiento corporal y otras formas de producir sentido en la acción son elementos fundamentales para el análisis del contexto, pues se considera que:

Las características estables de las instituciones sociales [...] se generan —y al mismo tiempo se revelan— en el lenguaje de quienes participan en esas instituciones [...]. Las inferencias acerca de la estructura social sólo son permisibles cuando el funcionamiento de la estructura puede ser localizado en la interacción de las personas (Mehan, 2001:264).

Erickson (2004) señala que en una interacción cara a cara las personas pueden tener un sentido general de hacia dónde va la con-

versación, de identificar si el curso de la interacción se desarrolla en un sentido adecuado, o bien, si se tienen que hacer modificaciones en sus turnos de acción, gracias a que los interlocutores construyen una ecología de influencia mutua, la cual, al mismo tiempo, está constituida por procesos que subyacen al momento de la interacción y lo posibilitan. Cuando en la interacción los actores omiten palabras, ríen o guardan silencio es porque saben que existe una experiencia cultural compartida que los habilita para dotar de significado a esas acciones comunicativas. Un ejemplo de ello es la *deixis* que se compone por palabras cuya referencia “debe de ser determinada por el contexto” (Gee, 2011:8), el cual:

Incluye el escenario físico en el que la comunicación se lleva a cabo y todo lo que hay en él: los cuerpos, las miradas, los gestos y los movimientos; lo que previamente ha sido dicho y hecho por los involucrados en la comunicación; cualquier conocimiento compartido que tengan los interlocutores, incluyendo el conocimiento cultural compartido (Gee, 2011:6).

En este trabajo, el análisis de los contextos en los cuales las personas participan se abordó a partir de las interacciones y del lenguaje, en el entendido de que las evidencias lingüísticas y de las acciones de los sujetos permiten dar cuenta de procesos más amplios en los que se desenvuelven y que ofrecen una estructura de posibilidades de relaciones, de entender y de participar en el mundo.

La interacción entre las personas y lo que hacen sucede en momentos y espacios específicos. El análisis de los contextos implica, entonces, considerar analíticamente el espacio tridimensional como un elemento que “envuelve” (Stenglin, 2009) las acciones de las personas en el transcurso de su vida. En este sentido, teóricamente el espacio es una noción construida desde dos vertientes: por un lado como una construcción sociocultural, y por otro, como un fenómeno físico-material (Jewitt, 2009). La idea de que el espacio está constituido también por su representación simbólica implica considerar que su significación es socialmente construida. De esta manera, algunos autores, más que hablar sólo de *espacio* hablan de *espacio social* (Leander y Vasudevan, 2009; Stenglin, 2009). El espacio como un abordaje teórico es importante al representar un referente sobre la

manera en que las personas participan en el mundo. Un espacio puede ser un lugar concreto en el cual las personas social, cultural e históricamente, esperan llevar a cabo cierto tipo de acciones de determinada manera, y que al mismo tiempo es co-construido por las acciones de las personas y las significaciones que le otorgan.

La manera en que se actúa, el tipo de acciones que se realizan y el uso del lenguaje en un espacio concreto se relaciona también con determinados dominios de actividad. En sociolingüística, una forma de entender el dominio se refiere a las situaciones y espacios social, histórica y culturalmente construidos que ofrecen un marco para el uso de la lengua y la manera en que ese uso es valorado. En el caso de este trabajo, se retoma el sentido de dominio para explicar que el marco bajo el cual se usa la tecnología en los cursos de cómputo no responde sólo a una construcción propia de ese espacio y de ese momento, sino que puede reflejar construcciones históricas y culturales más amplias. De esta forma, por ejemplo, se entiende que lo que sucede en el espacio de los cursos de cómputo está mediado por múltiples elementos. Este punto de vista implica ver que el contexto se constituye en el momento de la acción y la participación de las personas en una práctica social, pero tomando en cuenta que en cualquier instante los participantes en la práctica social pueden desplegar experiencias, formas de entender el mundo, actitudes y acciones que suelen emplear en otros espacios y en otras circunstancias.

Desde este punto de vista, las tecnologías digitales son utilizadas en la medida en que posibilitan a las personas la participación en prácticas sociales específicas (Lave, 2011), por ejemplo: en actividades escolares, en el trabajo, en rituales religiosos, en la sociabilidad entre amigos y familiares (López, 2014), en celebraciones públicas y privadas, o bien, en la interacción con instituciones mercantiles y de gobierno. Por ello, existe una estrecha interrelación entre los usos de las tecnologías, lo que la gente piensa sobre ellas, lo que sienten y los contextos en los que las personas participan. De esta manera, ninguna actividad con tecnología puede entenderse como una actividad aislada que se realiza en solitario; las actividades siempre están ancladas a la participación en el mundo social. Incluso cuando un usuario se encuentra solo frente al teclado y la pantalla, se trata de una forma de participar en una actividad social (Dyson, 1988).

ENFOQUE METODOLÓGICO

Los datos registrados para el desarrollo de este trabajo se recogieron a lo largo del año 2012 mediante un acercamiento etnográfico, interesado en comprender lo que la gente hace, sus creencias y los significados que le atribuyen a sus acciones en comunidades y escenarios locales (Blommaert y Jie, 2010). El enfoque etnográfico implica una estrecha “interacción entre el investigador y una población determinada en un periodo de tiempo prolongado” (Briggs, 1986:7). En dicha interacción, el investigador emplea diferentes herramientas de investigación, principalmente la observación y la entrevista.

Uno de los recursos en los que se basa el análisis que se presenta en este trabajo es el lenguaje como parte de las interacciones entre los alumnos del curso y la instructora. A través del lenguaje oral o escrito y la observación de actividades, es posible distinguir diferentes particularidades de la realidad de los participantes. El lenguaje, desde la mirada sociolingüística, es un portador de relaciones sociales y de poder, así como de formas de actuar en el mundo y de construir significados. En el detalle lingüístico más minúsculo hay pistas, datos y evidencias de procesos sociales más amplios (Gumperz, 1984).

Las interacciones y las acciones de la instructora y de los participantes en cada sesión del curso observada se registraron, por una parte, por medio de descripciones en un diario de campo; por otra, se registraron con grabaciones de video, para lo cual se contó con la autorización de la instructora y los participantes en los cursos. Estas grabaciones, posteriormente, fueron transcritas siguiendo un código con el cual se trató de dar cuenta de manera detallada de las acciones y del intercambio lingüístico de los aprendices y la instructora.

En cuanto al análisis e interpretación de los datos, se siguió la distinción por etapas propuesta por Wolcott (1994), según la cual los datos recabados en el trabajo de campo pueden abordarse en tres etapas: la descripción, el análisis y la interpretación. La descripción consiste en relatar lo que sucedió en un evento a partir de la información de los registros y las palabras de los informantes. En el análisis se identifican y describen de manera sistemática los datos y las interrelaciones entre los elementos que los componen, mientras que la interpretación consiste en dar sentido a los datos de una manera

que permita establecer explicaciones “más allá de los grados de certeza asociados con el análisis” (Wolcott, 1994:11).

La descripción de los datos se realizó a través de las transcripciones³ y de la descripción detallada de las interacciones entre los estudiantes y la instructora, y de las acciones de los alumnos frente a la computadora al realizar alguna actividad. El análisis se llevó a cabo mediante la asignación de categorías en distintos niveles de especificidad de los eventos registrados, a partir de la sistematización de las transcripciones y de los registros de las notas de campo. Se partió de identificar bloques o estrofas (Gee, 2011) en distintos episodios de las transcripciones donde la conversación gira en torno a un grupo de ideas “acerca de un evento importante, un acontecimiento o al estado de cosas situadas en un tiempo y lugar, o bien, acerca de un personaje concreto, un tema o una perspectiva” (Gee, 2011:74). La interpretación se dio en un movimiento continuo entre el análisis de los datos y la escritura, para argumentar la formas en que se construyen ideas acerca de lo digital en el contexto del curso.

LO DIGITAL EN UN CENTRO COMUNITARIO

El análisis parte de una descripción general de cada evento tomada de las notas de campo y de las videograbaciones. Después se presenta una transcripción detallada de momentos específicos y, finalmente, se hace la interpretación. En el primer caso se presenta la interacción entre la instructora Gabriela y la señora Paula, y en el segundo, la interacción de la instructora con don Andrés.

En el momento en que se registraron los eventos descritos, en el año 2012, Gabriela tenía 23 años de edad y tres años trabajando como asesora técnica de la Plaza Comunitaria del INEA, localizada al interior del centro comunitario. Por su parte, Paula era una mujer

³ Las transcripciones que se presentan tienen algunos elementos de codificación que es necesario tomar en cuenta para su lectura. Los más importantes son los siguientes: 1) cada línea está marcada con un número a fin de ubicar algunas frases que se consideran importantes en la interpretación de los datos; en el primer evento, aunque la transcripción se presenta fragmentada, a todas las líneas se les dio un número consecutivo; en el caso

que en el año 2012 tenía 52 años de edad. Era casada y madre de dos hijos. Contaba con estudios completos de primaria y se dedicaba al hogar y a atender, junto con su esposo, una pequeña tienda de abarrotes localizada en el mismo terreno que ocupa su casa. Vivía con su esposo y uno de sus hijos, quien tenía una *laptop* y una computadora de escritorio en casa con conexión a internet que podía ser usada por otros miembros de la familia. Cuando le pregunté por qué se había inscrito al curso dijo que era por “superación personal” y porque “usar la computadora es indispensable en la actualidad”. Comentó también que hasta el momento de inscribirse al curso nunca había usado la computadora ni internet.

Don Andrés tenía 73 años de edad en el año 2012, vivía con uno de sus hijos y era viudo. En su casa tenía una computadora descompuesta desde hacía un año y quería comprarse una “computadora pequeña” nueva. Se había interesado en inscribirse al curso de cómputo porque no quería sentirse “ignorante” cuando otras personas hablaban sobre las computadoras e internet.

A continuación se presentan los eventos registrados en el centro comunitario, ambos breves por razones de espacio. Primero se presenta el caso de Paula y luego el de don Andrés. En los dos casos la instructora es Gabriela.

SI SE PUEDE RESOLVER EN PAPEL, ¿PARA QUÉ USAR LA COMPUTADORA?

En esta sesión del curso, la instructora les ha pedido a los participantes que, con el programa de cómputo Paint, tracen líneas horizontales y verticales en la pantalla, utilizando el *mouse*, de tal manera que formen una cuadrícula. Primero tienen que hacer el trazo de líneas en color negro. Después, en un archivo nuevo, tienen que repetir la actividad, pero formando la cuadrícula con líneas verticales y seleccionando un color diferente cada vez que dibujan una línea. Ense-

del segundo evento, la numeración de las líneas comenzó nuevamente con el número uno; 2) las frases textuales se codificaron con signos de escritura convencional, a excepción de las pausas cortas, que se identifican con una línea diagonal (/), y las pausas largas, que se identifican con dos líneas diagonales (//); 3) con letras mayúsculas se describen las acciones que realizan los participantes para describir lo que cada uno realiza en la computadora.

guida, una vez que la pantalla está cuadriculada, los estudiantes tienen que rellenar cada cuadro con colores diferentes. Finalmente, la actividad con la que la instructora cierra esta secuencia consiste en que los participantes dibujen en la pantalla una casa.

El objetivo de esta secuencia, de acuerdo con la instructora, es que los participantes “practiquen” el uso del *mouse*. Para ella es importante que aprendan a manejar esta herramienta porque dos años atrás, cuando empezó a dar estos cursos, se dio cuenta de que algunos de los participantes se tardaban mucho en realizar otras actividades, principalmente escribir en programas como Word, Excel o Power Point. Por lo tanto, ideó una serie de ejercicios para que “practicaran” con ese dispositivo.

En específico, el fragmento que se presenta corresponde a la transcripción de un momento de diálogo entre la instructora y Paula, cuando esta última comenzó a dibujar la casa en la pantalla. Antes de hacerlo en la computadora, Paula dibujó la casa en su cuaderno “para irme guiando”. Al empezar a trazar el dibujo en la computadora, Paula tuvo que ir resolviendo algunas dudas puntuales como cambiar el tipo de figura, por ejemplo para hacer una línea, un triángulo o un rectángulo. Cuando alguna acción no era la que quería llevar a cabo, borraba lo que había hecho y trataba de encontrar por ella misma la manera de resolverlo, seleccionando otras herramientas del *software* o intentando hacer la operación nuevamente. A veces, sólo después de intentar realizar varias veces la acción, Paula recurrió a los apuntes que tenía en el cuaderno y después, si no encontraba la manera de resolverlo, preguntaba a la instructora.

En este caso, Paula ha tratado de dibujar un rectángulo para hacer la ventana de su casa, pero como antes de eso había usado la opción que sólo dibuja líneas rectas, no sabía cómo seleccionar la figura que dibuja rectángulos para continuar con su trabajo. Después de intentar varias posibilidades y no conseguirlo, Paula pregunta a la instructora en voz alta si también puede utilizar la opción “Lápiz” que sirve para hacer trazos curvos y rectos. La instructora se acerca a ella y primero le pide que Paula le explique su duda:

1. *Instructora*: ¿cuál, mi amor?
2. *Paula*: la ventanita.
3. *Instructora*: así como la tienes tu recta <SEÑALA CON SU

4. DEDO EL DIBUJO QUE PAULA HIZO EN SU CUADERNO>
5. la puedes hacer con el cuadrado <SEÑALA CON SU DEDO LA
6. PANTALLA DE LA COMPUTADORA EN DONDE ESTÁ LA
7. OPCIÓN DE CUADRADO>
8. *Paula*: es este rectangular <CON EL *MOUSE* SEÑALA LA
9. OPCIÓN DE CUADRADO>
10. *Instructora*: sí y ahora la vas a poner acá y luego acá
11. <INDICÁNDOLE EN LA PANTALLA DE QUÉ PUNTO A QUÉ
12. PUNTO DEBE MOVER EL APUNTADOR DEL *MOUSE* PARA
13. DIBUJARLO>
14. [...]
15. *Instructora*: Más o menos debes de calcularle con la vista dónde
16. empieza y dónde termina // Tienes que calcular estos dos puntos
17. <SEÑALANDO EL DIBUJO EN EL CUADERNO> // Éste de aquí
18. que es donde va a empezar y éste de acá que es donde va a
19. terminar // Lo voy a hacer yo una vez y luego ya tú lo haces <LA
20. INSTRUCTORA TOMA EL *MOUSE* Y COMIENZA A TRAZAR LA
21. FIGURA> // Por ejemplo si yo digo / más o menos tiene que
22. quedar centrado // Si yo le pongo muy acá o si lo pongo muy acá
23. / pues tampoco me va a quedar // Entonces yo le digo por aquí /
24. le doy un clic y lo voy a deslizar hacia abajo. // Ya que llegué más
25. o menos aquí / entonces ya lo suelto // Si digo / no, está muy
26. delgadita, / lo puedo ajustar sin soltar / pero primero tienes que
27. calcular
28. *Paula*: Y ya después soltar
29. *Instructora*: ajá / ¿sale? // Tienes que calcular dónde vas a
30. iniciar y dónde vas a terminar <SEÑALA CON SU DEDO EN LA
31. PANTALLA EL PUNTO DE INICIO Y DE TÉRMINO> / antes de
32. empezar a hacer tu dibujo tienes que imaginarte, ¿ajá?

En este fragmento, una de las primeras características que interesa destacar sobre los usos de los dispositivos digitales que se promueven y las nociones de lo digital que se ponen en juego, es que se trata de herramientas empleadas para hacer lo mismo que se puede hacer sin ellas. El planteamiento de la actividad omite mostrar, destacar o reflexionar sobre las ventajas e innovaciones que supondría realizar una actividad empleando la computadora o internet. El interés de la instructora al diseñar esta actividad radica en que los alumnos

practiquen con el uso de la herramienta. Es decir, la lógica de la actividad se orienta hacia el dominio técnico de la computadora, independientemente del sentido que pueda tener para los participantes. Aquí cabría la pregunta de ¿qué es lo que esta visión de lo digital agrega a la vida de las personas? o ¿de qué manera contribuye a transformar sus vidas?

Si el propósito de la actividad consistiera sólo en dibujar una casa, esto se podría resolver dibujándola en papel, tal y como primero lo hizo Paula, sin usar la computadora. Sin embargo, el propósito de esta actividad es otro: que los alumnos practiquen, por lo cual el contenido sobre el cual se trabaja no importa y pasa a segundo plano. Esto contradice una de las premisas sobre las que más se ha reflexionado en la formación de adultos: que el contenido sobre el que se trabaja sí importa y que éste debe definirse en función de los “horizontes y necesidades de los sujetos” (Tasso, 2013:21). Lo que vemos en cambio es que la actividad está más bien definida en función de lo que la instructora considera más adecuado para que sus alumnos se vuelvan diestros en el manejo técnico de la herramienta. Esta definición de la actividad, que omite tomar en cuenta los saberes, intereses y condiciones de los adultos, los coloca abiertamente en la posición de quien no sabe y a quien hay que mostrarle paso por paso cómo manipular mecánicamente la herramienta, como puede distinguirse en el caso de Paula (líneas 19-27).

En la interacción mostrada en el fragmento se construye una noción de que saber usar la computadora es una cuestión de dominar los aspectos operativos y psicomotrices que implica el uso de la herramienta. La descripción, por ejemplo, inicia (líneas 1-5) con una solicitud por parte de Paula para que la instructora se acerque y le explique el procedimiento para seleccionar una opción del *software* y poder continuar con su actividad después de haberlo intentado por cuenta propia, sin conseguirlo, en dos ocasiones. Ante esta demanda, la instructora primero explica señalando en la computadora en dónde se encuentra la opción que Paula tiene que seleccionar (líneas 1-13). Después de que la instructora le ha explicado, Paula intenta realizar la acción, pero no lo consigue porque no logra trazar con un tamaño adecuado el rectángulo que tiene que dibujar. Como respuesta la instructora alude a una cuestión de percepción el hecho de que Paula no haya podido trazar bien el rectángulo (líneas 15-18). Para

la instructora, Paula no pudo hacer el trazo porque *visualmente* no *calculó* bien en dónde debería de empezar y en dónde terminar.

Enseguida, para mostrar que Paula no puede trazar el rectángulo debido a un error de cálculo psicomotriz con el *mouse* y la pantalla de la computadora, la instructora toma el *mouse* y mientras va realizando el trazo, le explica a Paula cómo debe calcularlo para que lo realice correctamente (líneas 15-29). Esta explicación incluye indicaciones sobre centrar la figura (línea 21-22), dar clics con el *mouse* y deslizar los trazos (línea 24), soltar el *mouse* (línea 25), ajustar el trazo sin soltar el *mouse* (línea 26) y calcular el trazo (líneas 26-27 y 29-30). La noción, construida en situaciones como la descrita, de que aprender a usar la computadora es aprender a manejar los aspectos operativos y a coordinar motrizmente dispositivos como el *mouse*, parece verse reflejada en el comentario de “necesito practicar más” que Paula y otras personas que asistían a los cursos hicieron en diferentes momentos, cuando se les preguntó acerca de cómo se sentían con los cursos y con lo que habían aprendido. De esta manera, para algunas personas las nociones que construyen sobre lo que implica aprender a usar la computadora, en el contexto del curso de cómputo, están ancladas a una cuestión de entrenamiento y práctica.

LAS PODEROSAS POSIBILIDADES DE INTERNET...

PARA COPIAR Y PEGAR IMÁGENES

La descripción del evento que se presenta a continuación corresponde al caso de don Andrés. El evento tuvo lugar una semana después de que don Andrés terminó el curso de Word, Excel y Power Point en el centro comunitario. Después de eso, le pidió a la instructora que le enseñara a usar internet. Por ello, durante tres semanas después de terminado el curso, acudió una hora diario al centro comunitario para tomar las clases que la instructora le impartía sólo a él, ya que los demás participantes de su grupo dejaron de acudir una vez que terminaron de revisar los programas de Office. En el evento que se describe a continuación, la instructora le enseña a don Andrés a buscar imágenes en internet.

Don Andrés llega al aula, saluda a otras cuatro personas que están presentes pero realizan otras actividades y se sienta frente a una

computadora que ya está encendida. La instructora se ubica de pie a un lado suyo y comienzan a dialogar.

1. *Instructora:* Ayer estábamos checando lo de las imágenes
2. ¿verdad? <DON ANDRÉS ASIENTE CON LA CABEZA> Dele
3. clic ahí <FRENTE A LA COMPUTADORA, LA INSTRUCTORA
4. SEÑALA CON SU DEDO EL ÍCONO DEL EXPLORADOR CHROME
5. EN LA PANTALLA DE LA COMPUTADORA>
6. *Don Andrés:* ¿Ahí?
7. *Instructora:* Sí. <DON ANDRÉS DA CLIC EN EL ÍCONO Y EN
8. LA PANTALLA DE LA COMPUTADORA SE ABRE EL
9. EXPLORADOR EN LA PÁGINA DE GOOGLE> Ahora dele aquí
10. en donde dice imágenes.
11. *Don Andrés:* ¿Imágenes?
12. *Instructora:* Ajá / le vamos a dar un clic ahí <DON ANDRÉS
13. ESTÁ BUSCANDO CON EL CURSOR EL LUGAR EN DONDE
14. DICE IMÁGENES, PERO NO LOGRA ACOMODARLO EN EL
15. LUGAR INDICADO. PARECE QUE LE VA A DAR CLIC EN
16. OTRA OPCIÓN> No / aquí <DON ANDRÉS HACE CLIC EN LA
17. OPCIÓN DE IMÁGENES Y SE DESPLIEGA EL BUSCADOR DE
18. IMÁGENES DE GOOGLE> Ahora / aquí vamos a ponerle // ¿qué
19. le íbamos a poner? / danzón / ¿no? (La instructora se refiere a
20. las búsquedas que habían hecho el día anterior) <DON ANDRÉS
21. ESCRIBE LA PALABRA “DANZÓN” Y ESPERA UN MOMENTO>
22. Pero dele clic primero <LA INSTRUCTORA LE SEÑALA CON EL
23. DEDO LA OPCIÓN DE BUSCAR><DON ANDRÉS DA CLIC Y,
24. EN LA PANTALLA, SE DESPLIEGAN LAS IMÁGENES
25. ENCONTRADAS POR EL BUSCADOR> Vamos a abrir el
26. archivo de ayer / vamos a darle un clic de este lado <LA
27. INSTRUCTORA SEÑALA EN LA PANTALLA LA CARPETA QUE
28. TIENE QUE ABRIR> Aquí... imagen de danzón <DON ANDRÉS
29. INTENTA ABRIR LA CARPETA, PERO DA UN SOLO CLIC Y LA
30. CARPETA NO SE ABRE> doble, clic clic <DON ANDRÉS ABRE
31. EL ARCHIVO DE WORD QUE HABÍA CREADO LA SESIÓN
32. ANTERIOR> Ya habíamos pegado una / vamos a pegar diez
33. imágenes / ¿sale? // entonces vamos a ir acá de este lado <LA
34. INSTRUCTORA SEÑALA CON EL DEDO LA VENTANA DEL
35. EXPLORADOR><DON ANDRÉS LA ABRE> Vamos a darle aquí

36. en medio para que se haga más grande // las imágenes que
37. usted quiera las va a copiar // acuérdesse que le vamos a poner
38. encima de la imagen clic derecho //
39. *Don Andrés*: Sí <DON ANDRÉS BUSCA EN LA PRIMERA
40. HOJA DE RESULTADOS, PERO NO ELIJE NINGUNA IMAGEN.
41. CAMBIA DE HOJA. EL EXPLORADOR TARDA CERCA DE UN
42. MINUTO EN CARGAR DE NUEVO LAS IMÁGENES. CUANDO
43. LAS IMÁGENES SE CARGAN, DON ANDRÉS SELECCIONA
44. UNA, DA CLIC CON EL BOTÓN DERECHO DEL *MOUSE* Y
45. SELECCIONA LA OPCIÓN DE COPIAR IMAGEN. SE PASA AL
46. ARCHIVO DE WORD, POSICIONA EL CURSOR SOBRE LA
47. HOJA DE WORD, DA CLIC CON EL BOTÓN DERECHO Y
48. SELECCIONA LA OPCIÓN DE PEGAR. VOLTEA A VER A LA
49. INSTRUCTORA> ¡Ya está!
50. *Instructora*: Va a pegar diez / ¿sale?
51. *Don Andrés*: ¿Ahora pongo el cursor aquí? <SEÑALA CON EL
52. CURSOR DEBAJO DE LAS IMÁGENES QUE ACABA DE
53. PEGAR>
54. *Instructora*: Sí le va dar clic aquí <LA INSTRUCTORA LE
55. INDICA EN DÓNDE DEBE DE PONER EL CURSOR. SALE DEL
56. SALÓN><DON ANDRÉS CONTINÚA REALIZANDO LA ACTIVIDAD>

En este fragmento, la instructora le plantea a don Andrés la realización de la actividad, tomando como referencia el gusto que él tiene por el danzón (líneas 11-20). En principio, esto muestra que utilizar la computadora requiere trabajar sobre algo en particular, en este caso, el interés de don Andrés por una práctica que lleva a cabo en otros espacios fuera del centro comunitario. También, a diferencia del caso de Paula, aquí el uso de lo digital agrega algo nuevo a la realización de una actividad en comparación con otras formas de llevarla a cabo sin la computadora: por ejemplo, buscar de manera muy rápida información, en este caso, imágenes que muestren algo en específico; además, la posibilidad de mover un archivo de un entorno (internet) a otro (una hoja electrónica). Sin embargo, estas innovaciones que supone lo digital quedan, después, durante el desarrollo de la actividad, desligadas de cualquier uso real del cual don Andrés pueda beneficiarse. En el ejemplo mostrado, es claro que el planteamiento de la actividad surge de un interés personal de don Andrés,

pero este interés es desplazado porque lo principal en la actividad es que el alumno realice el procedimiento completo, tal y como la instructora lo ha planteado para cortar y pegar diez imágenes (líneas 31-38).

Del fragmento puede desprenderse que la lógica de la actividad tiene sentido sólo en el contexto y en el espacio de la sesión del curso. En otros espacios de participación es poco común que una persona busque imágenes en internet simplemente para pegarlas en una hoja de Word sin plantearse un propósito más amplio o un uso posterior. En cambio, en el contexto situado de la actividad que muestra el fragmento, los dos actores aceptan implícitamente que el copiar imágenes y pegarlas en una hoja de Word tiene sentido por sí mismo.

Tal y como sucede en el caso de Paula, en el caso de don Andrés, aprender a usar la computadora e internet se sitúa en una actividad centrada en seguir procedimientos técnicos y las indicaciones de la instructora (líneas 34-55). En el caso de don Andrés, aunque la actividad es contextualizada a partir de su interés por el danzón, este, en la relación entre instructora y aprendiz, se deja de lado para centrarse en dar y seguir indicaciones procedimentales, lo cual se vuelve el contenido de la actividad. La instructora es quien marca la pauta para establecer de qué y cómo se habla, pues en su interacción con don Andrés, deja de referirse al danzón para hablar acerca de cuáles son los pasos para reproducir el procedimiento que ella ha establecido. Esto último puede distinguirse entre las líneas 39 a la 49, en donde don Andrés con la presencia de la instructora logra desarrollar una serie de procedimientos para copiar y pegar una imagen de internet. En este caso, don Andrés exclama al final: “¡Ya está!”, indicando con emoción que pudo realizar él mismo la tarea.

CONCLUSIONES

Al inicio de este capítulo se señaló que, desde los discursos oficiales, se ha hablado de las tecnologías digitales de una manera muy similar a la que se ha planteado sobre las consecuencias de la lectoescritura en el desarrollo de las personas. De esta manera, al uso y la diseminación de una herramienta cultural se le atribuye la posibilidad de transformar la vida de los individuos y de las sociedades. Sin

embargo, tal y como se ha demostrado para el caso de la lectoescritura (Barton y Hamilton, 1998; Collins y Blot, 2003; Kalman, 1999, 2004; Street, 1984, 1993), lo que muestran los dos ejemplos que se presentaron es que el uso de esas herramientas, las posibilidades que se construyen en torno a ellas y el impacto que pueden tener en la vida de las personas no sólo depende de que estén disponibles y al alcance de la mano de la gente, sino que depende del tipo de prácticas en las cuales su uso adquiere sentido.

Estas prácticas no son iguales para todos. En el caso de Paula y don Andrés, la práctica en la cual se utiliza la computadora e internet está centrada sólo en el dominio mecánico de la herramienta y en la repetición continua de determinado tipo de actividades. En el caso de Paula, la actividad planteada para realizarse en la computadora fácilmente puede resolverse por otras vías como la del lápiz y el papel; una vía en la cual la alumna, además, tiene pleno dominio y confianza para desarrollarla con éxito, situación que es diametralmente opuesta cuando intenta realizar la actividad con la computadora. En el caso de Don Andrés, aunque la actividad que se realiza de manera digital supone diferencias respecto a lo que se puede hacer por otras vías sin la computadora, su planteamiento en el contexto del curso se desliga de cualquier otro uso que el alumno pueda hacer en situaciones fuera del espacio del centro del cómputo y que, por lo tanto, le permitan beneficiarse de las posibilidades digitales en su vida cotidiana.

La agenda digital en México sostiene que la adopción y el uso de las TIC debe de contribuir al desarrollo del país. Esto implicaría que los esfuerzos de las instituciones gubernamentales, como el caso del INEA (involucrado en el centro comunitario en donde sucedieron los eventos aquí descritos), deberían de apuntar a que la población tuviera la oportunidad de utilizar las tecnologías digitales en situaciones en las que sean capaces de desplegar procesos creativos que contribuyan a su propio desarrollo y bienestar. También tendría que reflexionarse sobre el impacto de lo digital en la vida de las personas y en las posibilidades que suponen de hacer las cosas de manera diferente. Sin embargo, en los eventos analizados, por una parte se promueven usos de la computadora para realizar actividades que, sin ningún problema, se pueden resolver sin el uso de la herramienta digital. Por otra parte, se promueven concepciones mecánicas sobre

las TIC, en donde se descontextualizan los saberes y las posibilidades de construcción de conocimientos se traducen en destrezas aisladas del interés y de las necesidades de los aprendices.

Finalmente, los casos analizados en este trabajo muestran que la desigualdad no sólo se ve reflejada en la posibilidad de tener o no tener disponibilidad de herramientas digitales, sino que, de manera quizá más importante, la desigualdad se refleja en la distribución inequitativa de las prácticas. En el contexto de los cursos de cómputo existirán pocas oportunidades para que la población logre apropiarse de saberes y prácticas en donde las tecnologías digitales se conviertan en factores de cambio, desarrollo y bienestar. Por el contrario, lo que se muestra en los casos es que en la interacción entre la instructora y los participantes se construyen nociones acerca de lo digital que privilegian una mirada instrumental de las herramientas, en las que sus usos tienen poco sentido más allá de lo que ocurre en el contexto de los cursos. Como se mostró en otro trabajo (Kalman y Hernández, 2013), a menos que los alumnos tengan la oportunidad de participar en otros espacios y con otras personas, que promuevan distintas e innovadoras formas de usar los recursos digitales, participantes como Paula y don Andrés se quedarán con una noción limitada de las posibilidades de herramientas como la computadora e internet.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, S. (2007), "Concentración de la riqueza, millonarios y reproducción de la pobreza en América Latina", en *Sociologías*, núm. 18, pp. 38-73.
- Barton, D. y M. Hamilton (1998), *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*, Londres, Routledge.
- Blommaert, J. y D. Jie (2010), *Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*, Bristol, Multilingual Matters.
- Briggs, C. (1986), *Learning How to Ask. A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Cole, M. (1995), "The Supra-Individual Envelope for Development: Activity and Practice, Situation and Context", en J.J. Good-

- now, P.J. Miller y F. Kessel (eds.), *Cultural Practices as Contexts for Development*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Collins, J. y R.K. Blot (2003), *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Diario Oficial de la Federación (DOF)* (2013), “Decreto por el que se reformas y adicionan diversas disposiciones de los artículos 6, 7, 27, 28, 73, 94 y 105 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de telecomunicaciones”, en *DOF*, 11 de junio, disponible en <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301941yfecha=11/06/2013>.
- Dreier, O. (1999), “Personal Trajectories of Participation Across Contexts of Social Practice”, en *Outlines. Critical Practice Studies*, vol. 1, núm. 1, pp. 5-32.
- Dyson, A.H. (1988), “Re-Embedding ‘Disembedded’ Visions of Young Children’s Writing Development”, en *Quarterly of the National Writing Project and the Center for the Study of Writing and Literacy*, vol. 17, núm. 1, pp. 14-19.
- Erickson, F. (2004), *Talk and Social Theory*, Cambridge, Polity.
- Gee, J.P. (2011), *How to do Discourse Analysis*, Oxon, Routledge.
- (2015), “Ways With Letters and Sounds”, en M. Kalmar (ed.), *Illegal Alphabets and Adult Biliteracy*, Nueva York, Routledge, pp. 137-140.
- Gobierno de la República (2013a), “Estrategia Digital Nacional”, México, Gobierno de la República.
- (2013b), “Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018”, México, Gobierno de la República.
- Goody, J. e I. Watt (1988), “The Consequences of Literacy”, en E. Kintgen, B. Kroll, y M. Rose (eds.), *Perspective on Literacy*, Illinois, Southern Illinois University Press, pp. 3-27.
- Gumperz, J. (1984), “Introduction. Language and Communication of Social Identity”, en *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-21.
- Hull, G. y K. Schultz (2001), “Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research”, en *Review of Educational Research*, vol. 71, núm. 4, pp. 575-611.
- Jewitt, C. (ed.) (2009), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Oxon, Routledge.

- Kalman, J. (1999), *Writing on the Plaza: Mediated Literacy Practice among Scribes and Clients in Mexico City*, Nueva Jersey, Hampton Press.
- (2004), *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI/Instituto de Educación de la Unesco.
- (2008), “Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, disponible en <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2537>>.
- y Ó. Hernández (2013), “Jugar a la escuela con pantalla y teclado”, en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 21, núm. 73, pp. 1-28.
- Lave, J. (2001), “La práctica del aprendizaje”, en S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 15-45.
- (2011), *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Leander, K. M. y L. Vasudevan (2009), “Multimodality and Mobile Culture”, en C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Oxon, Routledge, pp. 127-139.
- López, M. (2014), “Sociabilidad virtual entre jóvenes y nuevas alfabetizaciones”, en *Razón y Palabra*, núm. 87, s.p.
- McDermott, R. (2001), “La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje”, en S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 291-330.
- Mehan, H. (2001), “Un estudio de caso en la política de la representación”, en S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 262-289.
- Olson, D. (1977), “From Utterance to Text: The bias of Language in Speech and Writing”, en *Harvard Educational Review*, vol. 47, pp. 257-281.
- Resnick, D.P. y L.B. Resnick (1977), “The Nature of Literacy: An Historical Exploration”, en *Harvard Educational Review*, vol. 47, núm. 3, pp. 370-385.

- Román, J. (2015), "Buscarán INEA e iniciativa privada alfabetizar a 2.2 millones de mexicanos", en *La Jornada*, 12 de enero, México, disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/01/12/buscaran-inea-e-iniciativa-privada-alfabetizar-a-2-2-millones-de-mexicanos-577.html>>.
- Säljö, R. y J. Wyndhamn (2001), "Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento", en S. Chaiklin y J. Lave (eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 353-367.
- Scribner, S. y M. Cole (1981), *The Psychology of Literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) (2015), "Beneficios del proyecto", disponible en <<http://mexicoconectado.gob.mx/index.php/sobre-mexico-conectado?idArticulo=55>>, consultado el 4 de abril de 2015.
- Stenglin, M. (2009), "Space and Communication in Exhibitions", en C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Oxon, Routledge, pp. 272-283.
- Street, B. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1993), "Introduction: The New Literacies Studies", en B. Street (ed.), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-21.
- Tasso, P. (2013), "La huella histórica de una educación transformadora", en C. Picón (ed.), *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*, Pátzcuaro, Michoacán, CREFAL, pp. 13-25.
- Warschauer, M. (2002), "Reconceptualizing the Digital Divide. First Monday", disponible en <http://firstmonday.org/issues/current_issue/warschauer/index.html>, pp. 1-14.
- Wolcott, H. (1994), *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis, and Interpretation*, Thousand Oaks, Sage.
- Zboray, R. J. (1993), *A Fictive People: Antebellum Economic Development and the American Reading Public*, Nueva York, Oxford University Press.

7. LA IMPORTANCIA COMUNICATIVA DE LAS HIPERMEDIACIONES DE LAS(OS) ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DIGITAL DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Karla Edurne Romero Ramos*

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es un reporte de investigación en donde se exponen algunos hallazgos de la tesis de maestría en Comunicación titulada: “El análisis de hipermediaciones en la educación virtual a distancia, un estudio de caso: el programa educativo del Bachillerato Digital de la Ciudad de México”, del Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. El propósito de este material es explicar algunos trazos reflexivos en torno a los significados atribuidos por parte de las y los estudiantes al uso e interacción en la plataforma educativa del programa académico ya mencionado, a partir de la construcción de hipermediaciones en esta modalidad educativa, enfatizando la importancia comunicativa de este proceso.

Este material se compone de los siguientes apartados: el marco teórico, donde se explican las perspectivas teóricas de la investigación mencionada; el marco metodológico, y se exponen sus principales elementos de aplicación, posteriormente se muestra la sección de resultados, donde se discuten los principales hallazgos, y por último,

* Maestra en Comunicación por el Posgrado de Ciencias Políticas y Sociales y licenciada en Comunicación por la FES Acatlán, ambos pertenecientes a la UNAM. Actualmente es investigadora invitada en el Departamento de Estudios Culturales de la Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma.

en las conclusiones se trazan algunas reflexiones resultantes de la investigación.

El acuerdo inicial con la UNAM fue firmado el día jueves 15 de febrero de 2007, a la par de dos convenios de colaboración para impartir el bachillerato en línea a jóvenes capitalinos que hasta ese momento carecían de esa opción educativa, en un esfuerzo que no es “una solución ramplona”, según los firmantes, sino una herramienta de enorme potencial en el sistema educativo, aseguraron quien fuera rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, y el jefe de gobierno en turno, Marcelo Ebrard Casaubón (Galán, 2007).

Según el reporte del portal de bachillerato a distancia, hasta la fecha el convenio sigue vigente. La primera convocatoria se lanzó en mayo de 2007; el programa inició en junio de ese año con 927 alumnos, quienes habitaban en nueve delegaciones del Distrito Federal (DF). El apoyo en infraestructura estuvo a cargo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), y en su momento colaboraron profesionales de educación a distancia e informática, así como del personal administrativo de 11 de sus planteles.

El/la asesor/a (profesor/a a distancia, así se le denominó a esta figura docente en ese proyecto) atendió a la población durante diez semanas, que corresponde a la calendarización de los tres cursos propedéuticos; al finalizar agosto de 2007 se contaba con 331 alumnos inscritos formalmente para estudiar las asignaturas del plan de estudios.

Cabe destacar que en su momento —y es un fenómeno que se presenta en la actualidad—, 70% de la población que estudia la modalidad trabaja, y el promedio de edad es de 31 años; también había más mujeres (56%) en contraposición con los hombres (44%). Para febrero de 2012, el bachillerato ha tenido un registro de 60 mil interesados y para esta fecha se ha logrado 1 300 egresados certificados y se cuenta con 12 generaciones de las 16 delegaciones políticas de la ciudad, quienes cursan son, en 95%, son jóvenes adultos.

En 2011 surgió la necesidad, después de varios recortes presupuestales, de pensar en una opción adicional al convenio de la UNAM, el cual tiene altos costos por estudiante inscrito para la Secretaría de Educación del Distrito Federal; por ello se aprovechó la experiencia formada en los anteriores años de la comunidad académica que participó en el primer proyecto y se creó un plan de estudios paralelo

al bachillerato a distancia de la UNAM, al que se nombró Bachillerato Digital de la Ciudad de México, el cual —afirman sus creadores— tiene la misma calidad educativa, pero con la ventaja de que fue pensado para estudiar en los tiempos estipulados por asignatura diez horas a la semana, sin carga de materiales o actividades que desgastarán a los tutores(as) y estudiantes, permitiendo a ambas figuras centrarse en su aprendizaje y respetar la reforma integral presentando una formación media superior a distancia bajo el enfoque por competencias.

Así, a partir de marzo de 2012 comenzó con la primera generación, la cual está estudiando el tercer semestre del bachillerato actualmente. Las delegaciones provenientes de los estudiantes del bachillerato digital, quienes hasta el momento son 1 594 activos, se presentan en la tabla 1 de la siguiente manera, en porcentajes:

TABLA 1
RELACIÓN DE DELEGACIONES PROVENIENTES
DE LOS/AS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DIGITAL
DE LA CIUDAD DE MÉXICO

| <i>Delegación</i> | <i>Porcentaje</i> | <i>Delegación</i> | <i>Porcentaje</i> |
|-------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Alvaro Obregón | 7.2 | Magdalena Contreras | 2.6 |
| Azcapotzalco | 5.3 | Miguel Hidalgo | 3.2 |
| Benito Juárez | 2.4 | Milpa Alta | 2.5 |
| Coyoacán | 5.9 | Tláhuac | 3.2 |
| Cuajimalpa | 2.7 | Tlalpan | 6.1 |
| Cuauhtémoc | 8.2 | Venustiano Carranza | 5.5 |
| Gustavo A. Madero | 12.5 | Xochimilco | 4.8 |
| Iztacalco | 6.6 | Sin dato | 0.1 |
| Iztapalapa | 21.1 | | |

FUENTE: base de datos seguimiento Líder Académico, Secretaría de Educación del Distrito Federal.

En los últimos años la población mexicana que no ha sido privilegiada con un lugar en las aulas presenciales de las escuelas públicas de nivel medio o superior ha optado por estudiar en un modelo

educativo a distancia (también denominado: en línea, o en el argot empresarial, *e-learning*); no se trata del concepto de educación presencial tradicional concebido a lo largo del siglo XX, sino de una manera alternativa de estudiar autodirigida e independiente con el uso de la administración del tiempo, los avances de las TIC al servicio de la educación y gracias a la guía de un/a tutor/a o facilitador/a vía remota en el momento que mejor le convenga al/la estudiante de acuerdo con la administración de su tiempo.

De esta manera, las y los ciudadanos recurren a la formación a distancia cuando disponen de poco tiempo de desplazamiento o debido a que su dinámica de vida les hace imposible dejar de trabajar; por consiguiente, esta opción educativa se está haciendo muy popular gracias a la transformación de las rutinas cotidianas en los tiempos actuales. En ello radica la importancia de los análisis de los entornos virtuales de aprendizaje desde el cuestionamiento reflexivo: “¿qué sucede ahí?”, el cual es relevante para generar construcciones permanentes de reflexiones que podrían mejorar las interacciones comunicativas en la modalidad, así como en el diseño de materiales digitales para su estudio proyectados en diferentes ambientes virtuales de aprendizaje.

Se han desarrollado numerosas reflexiones en torno al diseño de materiales didácticos digitales, la constante innovación de su diseño a partir de los últimos avances tecnológicos relacionados con la interactividad, las interfaces y sus dispositivos; no obstante, a pesar de que existen innumerables herramientas de comunicación, se está perdiendo de vista cómo se da el sentido simbólico de la interacción comunicativa en los entornos virtuales de aprendizaje, de ahí cobra relevancia el análisis del concepto de *hipermediación* desde una perspectiva comunicativa en la educación virtual a distancia.

MARCO TEÓRICO

El gobierno mexicano ha enfatizado en sus informes y planes de desarrollo la importancia de promover la educación, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que ha sido considerado como un derecho humano, y la apropiación de sus técnicas de uso en la población en general:

La comunicación también se encuentra ligada a los derechos culturales, como lo expresa el artículo quinto de la Declaración de la UNESCO sobre Diversidad Cultural: “Todas las personas tienen el derecho a expresarse por sí mismas y a crear y diseminar su trabajo en la lengua de su elección, particularmente en su lengua materna; todas las personas tienen el derecho a una educación de calidad que respete plenamente su identidad cultural” (UNESCO, 2002).

Los cuatro pilares que establece la UNESCO (2002) en materia de educación son los siguientes:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser

En este sentido, la formación del estudiante en la modalidad virtual tendría que ser integral, y deberá tomar en cuenta su situación personal y contextual en el diseño de herramientas digitales que apoyen su aprendizaje educativo, las cuales deberán ser accesibles.

La rapidez con la que se difunde la información y el desarrollo que ha tenido, exige la actualización y la capacitación en los nuevos conocimientos emergentes en el menor tiempo posible, así como adaptarse a las *innovaciones tecnológicas*; en este tenor, el tema educativo no queda fuera de este contexto con la implementación de la educación virtual a distancia (EVaD).

Si bien existía la modalidad en sí misma como abierta (presencial), en los últimos años se ha *echado mano* de los avances relacionados con las herramientas de internet en cuanto a interfaces o plataformas para elaborar materiales que se puedan publicar en un portal alojado en un servidor en donde un/una estudiante consulta y realiza sus tareas dentro de los tiempos estipulados, lo cual genera una evaluación por parte del tutor.

La aceptación social de la formación virtual ha cobrado importancia en la actualidad debido a que es necesario realizar múltiples tareas (*multitask*) para poder cubrir las responsabilidades cotidianas; los avances en la tecnología no sólo han traído comodidades, sino también nuevas exigencias que ha complejizado el desempeño de los estudiantes en esta modalidad educativa.

Si la interface cobra relevancia, entonces el concepto de hipermediación se hace pertinente, ya que tiene que ver con el *consumo* de hipertextos e hipermedia en una plataforma educativa del Bachillerato Digital de la Ciudad de México; se les considera así porque la hipertextualidad tiene características particulares que demandan la comprensión del alojamiento de los textos en ocasiones interactivos en interfaces virtuales, tanto en su lectura (los usuarios) como en su diseño y elaboración (las personas creadoras y diseñadoras de los ambientes).

Se podría decir que los usuarios, al relacionarse con los ambientes digitales, se preguntan lo siguiente (Montagu, Pimentel y Groisman, 2004):

- ¿Cómo interactuaré en este nuevo ambiente?
- ¿Cómo navegaré la información que iré leyendo, viendo o escuchando?
- ¿Cómo asimilaré la información?

En esta tónica, la plataforma educativa tendría que cumplir con estos parámetros si es que está a la par de los últimos avances tecnológicos del entorno; como se sabe, la educación no va a la par y tiene que ir evolucionando conforme la apropiación, adaptación y desarrollos tecnológicos de las técnicas digitales empleadas hasta ese momento, así como los recursos más populares, los mecanismos de diseño, el entendimiento de los usos de los recursos interactivos y su aplicación didáctica al contexto de la población a la cual va dirigida.

Antes de continuar con la explicación de las hipermediaciones, es importante rescatar los planteamientos de Jesús Martín Barbero (1989) en cuanto a la mediación, en donde establece diferentes conceptualizaciones que enriquecen el análisis de este concepto emergente en las y los estudiantes del Bachillerato Digital de la Ciudad de México; cabe destacar que para la investigación de maestría desarrollada se tomaron en cuenta diferentes dimensiones, entre ellas la tecnológica, la social, la contextual y la cultural.

Por tanto, se tomó en consideración que las y los estudiantes de este programa educativo son seres biopsicosociales e interactúan con su entorno; si bien el artefacto es nodal, en este tipo de modalidad

educativa se indagó en torno a su contexto social y cultural, por ello este posicionamiento teórico proporcionó herramientas interpretativas complementarias al elemento reticular de esta investigación, lo cual aportó marcos de análisis más inclusivos y significativos.

El primer elemento que trata Martín Barbero (1989) es la *cotidianidad*, ya que alude a un tiempo repetitivo de fragmentos que comienza, acaba y recomienza, y al mismo tiempo es uno de los lugares donde los individuos se confrontan como personas y donde encuentran alguna posibilidad de manifestar deseos, expectativas, ansias y frustraciones; es ahí donde ordenan y planifican su vida. Este componente se percibe como una *caja negra* en la vida de cada sujeto, no se sabe concretamente lo que sucede, sólo lo que dicen hacer los/as usuarios/as-estudiantes. Esto permea la educación virtual y las rutinas de estudio, así como los tiempos que le dedican a esta actividad; al mismo tiempo, está relacionado con los dispositivos digitales y la interacción comunicativa en la comunidad virtual, ya que se construye una sensación de inmediatez.

En este sentido, Martín Barbero (1989:236) asegura que en la cotidianidad la marca de la hegemonía trabaja en la construcción de una interpelación que le habla a la gente desde los dispositivos que dan forma a una cotidianidad, que no es únicamente subproducto de la pobreza y las artimañas de la ideología, sino también el espacio de algunas formas de relación primordial y de algunas vivencias, no por ambiguas menos fundamentales.

El segundo elemento que se tomó en cuenta en el análisis de la hipermediación y que maneja Martín Barbero (1989) es la *temporalidad social*, la cual corresponde al tiempo asignado al estudio, es donde se hace visible la actividad de aprendizaje y se manifiesta el poder simbólico del acto educativo en la vida cotidiana de cada estudiante, haciendo posible la denominada reproductibilidad técnica, que se refiere a la experiencia cultural de los estudiantes. Entonces, podría hablarse de una estética de la repetición en donde el tiempo y la interacción con el ambiente virtual de aprendizaje enriquecen la mediación entre el tiempo del capital cultural y el tiempo de la cotidianidad.

El tercer elemento que se tomó en cuenta es la competencia cultural, ya que cobra relevancia en la atención al sentido social que le atribuyen a la educación virtual y en específico al bachillerato di-

gital, más allá de ver a la educación como un formador cultural (en el sentido más reduccionista y tradicional del término), es importante analizar este componente porque es un programa educativo gubernamental y el discurso institucional tendría que ir paralelo a la realidad.

En esta tónica, es importante poner especial atención a las diferencias sociales y a la significación social de la educación virtual a distancia, por ello cobrará importancia las lógicas del sistema productivo y del sistema de consumo entre la del formato y la de los modos de leer.

Así, según Carlos Scolari, la hipermediación se conceptualiza como:

[...] los procesos de intercambios, producción y consumo simbólico que desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios, lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí y también tiene que ver con una trama de renvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital presenta al reducir las textualidades a una masa de bits articuladas en el sistema mediático (Scolari, 2008:113-114).

Desde este punto de vista, se tendría que recuperar las hipermediaciones, mirando los procesos comunicacionales desde una perspectiva alternativa, al analizar las transformaciones sociales que el desarrollo de nuevas formas de comunicación está generando.

Si la comunicación es un acto ineludible en la interacción humana, los entornos educativos también se relacionan con este hecho, porque el/la estudiante no tiene la oportunidad de ver cara a cara a la tutora o tutor y para poder comunicarse emplean herramientas tecnológicas.

Uno de los elementos primordiales en el factor comunicativo de la educación virtual a distancia es el lenguaje escrito, el cual tiene un papel central, ya que es una práctica articuladora con dos dimensiones:

- *La noción del lenguaje como constitución de la realidad.* Es la herramienta de comunicación en el ambiente virtual de aprendizaje; en ese lugar se discuten, materializan y representan los

consensos, disensos y dudas en relación con cada materia que se va estudiando, y desde ahí se construye la realidad virtual.

- *La noción del lenguaje como la manera en la cual la historia se manifiesta.* Se deja la evidencia de la navegación en el ambiente virtual de aprendizaje por medio del lenguaje y el recorrido de interacción realizado en la plataforma, así como las actividades entregadas por ese medio, los historiales de acceso y las interacciones en los foros, mensajeros con sus compañeros de estudio o con el tutor o tutora.

Las formas de comunicación en los entornos virtuales tienen que ver con la digitalización, considerando el contenido multimedia y el soporte tecnológico de las redes, del proceso de comunicación; esa es la noción hipermedia que los distingue, el proceso de recepción de los contenidos se da por medio de la *interactividad*. Scolari señala que la digitalización que reduce los textos a mapas de bits puede ser fragmentada, manipulada y distribuida, lo que permite la *hipermédialidad* e interactividad (2004:78-79), por tanto, los elementos que componen la hipermediación son:

- *Interactividad.* Es el elemento fundamental en el diseño de materiales digitales, ya que es una respuesta preprogramada dentro de un sistema; en este caso el mensaje que se emite tiene una respuesta casi inmediata de los intercambios que se van dando (Scolari, 2008:94), ya que los intercambios en los ambientes virtuales de aprendizaje se dan entre la plataforma (contenidos educativos con hipertexto) la tutora o tutor y los estudiantes. El ambiente virtual de aprendizaje es un mediador tecnológico al permitir el intercambio de información y en un segundo momento la comunicación entre actores y actrices que realizan en proceso de aprendizaje mediante el envío de comunicados entre los/as usuarios/as, en este caso estudiantes y tutores, o bien entre el líder académico con los tutores/as, dependiendo de la dinámica institucional que esté implicada.

La interactividad define a los medios digitales, ya que a través de ella es posible investigar y monitorear la relación transformativa entre el/la usuario/a del medio y el mismo medio, ya que la capacidad de transformar el medio, el flujo y la manera

de presentar los contenidos está codificada en el mismo medio y lo promueve (*sic*); esta relación permite entender la diferencia entre usuario/a activo/a e interactivo/a (Scolari, 2004:13).

Los sistemas de comunicación digital aumentan la interconexión de los/as usuarios/as y las posibilidades de modificar/controlar la forma cultural, creando entornos inmersivos donde el/la sujeto/a forma parte de un sistema mayor (la plataforma) y no escapa, según Marshall, a la dialéctica del control. Así, aprender la lógica de un *software* o interpretar su funcionamiento obliga al/la usuario/a a adaptarse a un entorno de interacción determinado (Scolari, 2008:98).

- *Multimedialidad*. Se aboca a la convergencia, la cual según Scolari (2008:100-104) se compone de los siguientes elementos: la convergencia digital, la retórica y el ecosistema cultural. En este sentido, la multimedialidad no sólo alude a la convergencia de tecnologías, sino que permite un cambio cultural, como Pierre Lévy afirma: “las diferentes concatenaciones de medios, tecnologías intelectuales, lenguajes, métodos de trabajo disponibles en una época determinada, condiciona fundamentalmente el modo de pensar y funcionar en un grupo de una sociedad” (2007:65).
- *Ubicuidad*. Las personas que tienen acceso a los dispositivos móviles con conexión a internet se comunican más pero de manera más breve, se es ubicable la mayor parte del tiempo, lo cual genera un sentido subjetivo de fragmentación y velocidad tanto en la fase de producción como en la de consumo comunicacional; lo anterior se complementa con una visión espacial, lo cual genera la fantasía de proximidad, presencia o movilidad. Existen muchas ventajas de esta movilidad.

En este sentido, la tecnología y su implementación no permite por sí misma la comunicación efectiva ni mucho menos la formación de personas. En el ámbito educativo este determinismo tecnológico condujo a la dotación de infraestructura, con poca o nula atención al desarrollo de habilidades para manejar esos nuevos recursos. Adicionalmente, la preminencia del mercado llevó muy pronto a que la infraestructura tecnológica respondiera a intereses económicos, más que a propósitos de acortar la brecha (Crovi, 2010:113).

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó bajo las lógicas de la metodología cualitativa, por ello se explicarán de manera puntual las categorías que fueron analizadas con base en el marco teórico descrito en la primera parte de este artículo y la aplicación de dos técnicas de investigación: entrevista semiestructurada y observación no participante de acciones de estudiantes del bachillerato en la plataforma educativa.

Para la observación no participante, el mecanismo de aplicación fue el siguiente:

- Se ingresó a la plataforma educativa en la siguiente liga: <<http://www.ead.df.gob.mx/portal/>>, ya que previamente el proyecto de Educación a Distancia de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México proporcionó un ingreso especial: número de usuario y contraseña con el perfil de líder académico.

El objetivo de este primer acercamiento fue determinar los principales comportamientos de los estudiantes en el ambiente virtual de aprendizaje (plataforma educativa), lo cual dio indicadores interpretativos para la entrevista semiestructurada que se realizó en un segundo momento.

Para desarrollar el trabajo de observación, se ingresó a la plataforma educativa diariamente por dos semanas en el estudio de dos unidades de aprendizaje, ya que cada unidad dura 10 horas *lectivas* y se estudia en una semana, de acuerdo con la planificación del programa académico; así se monitorearon dos unidades, lo cual permitía identificar las rutinas de estudio en torno a la navegación, así como los accesos a la misma. Es importante aclarar que por el límite de tiempo de esta investigación fue lo más adecuado, además de que no se contó con un equipo de trabajo auxiliar que apoyará con este cometido.

En cuanto a los estudiantes de los materiales en línea, todos corresponden a la primera generación del Bachillerato Digital de la Ciudad de México, la cual comenzó en marzo de 2012. La razón por la cual se eligió indagar a la primera generación tiene que ver con la mayor experiencia adquirida en torno al estudio de un mayor número de materias hasta el momento del trabajo de campo de esta investigación, y el hecho de estar

en la fase final de su bachillerato hace más significativa su experiencia para esta investigación.

Las herramientas de comunicación de la plataforma que fueron observadas son las siguientes: Foro de dudas o Foro de avisos, Mensajero interno de la plataforma, Retroalimentación en actividades entregables.

La observación a distancia se realizó por medio de la “traza”, que registra el historial de navegación de la plataforma reportado por cada estudiante. En el caso de los mensajes dentro de plataforma, se ingresó con el perfil de cada estudiante para poder visualizar el historial de mensajes personales en plataforma.

Se observaron las siguientes acciones en la plataforma educativa:

Las rutinas de navegación, expresadas en historiales reflejados en el ambiente virtual de aprendizaje. Se indagó qué hacen las/los estudiantes regularmente cuando ingresan en la plataforma, así como la recurrencia del ingreso al ambiente virtual a lo largo de los días de estudio del bachillerato.

El tipo de comunicación que se maneja en foros, mostrado en los discursos expresados en esta herramienta de comunicación.

Las retroalimentaciones que realiza el tutor o tutora en la actividad entregable de la unidad, manifestado en el discurso expresado en el recuadro de retroalimentación del archivo que se *subió* a la plataforma educativa.

El tipo de comunicados manejados en el mensajero personal de cada estudiante; para ello se monitoreó el chat personal de cada uno/una, para verificar las conversaciones que tenía en esta herramienta tanto con tutores/as como con compañeros/as.

Para las entrevistas semiestructuradas el mecanismo de aplicación fue el siguiente:

- El sentido de su aplicación tuvo que ver con la profundización de ciertas prácticas que no se podían visualizar con la observación no participante; adicionalmente, el marco teórico conformado en un primer momento exigía profundizar en las hipermediaciones de los/as estudiantes y con la observación no partici-

pante no bastaba, ya que sólo cubría la parte relacionada con lo reticular y la técnica (pero de manera parcial).

Por tanto, fue necesario indagar en torno a la aplicación concreta de los conocimientos adquiridos en las materias en la vida cotidiana de los estudiantes, así como el sentido de pertenencia al programa educativo, las asociaciones sociales, culturales y emocionales al estudio del bachillerato en otra etapa de la vida, las razones por las cuales se regresa al entorno escolar y por esta modalidad; todas estas categorías teóricas están asociadas a la tipología teórica de la hipermediación y a los componentes culturales de la mediación planteada por Martín Barbero.

RESULTADOS

Para desarrollar un análisis de las hipermediaciones se tienen que tomar en cuenta diferentes elementos, entre ellos la interface, los significados atribuidos al uso de las herramientas de comunicación de la plataforma educativa del bachillerato digital y el contexto del usuario/a. En este apartado se presentarán algunos extractos de las entrevistas y una síntesis de los resultados arrojados en la observación no participante.

Los principales resultados obtenidos en la observación no participante son:

- Los estudiantes del programa educativo se conectan a diario pero pocos minutos, lo que hace que estudien más los contenidos de las materias los fines de semana debido a su situación personal y laboral.
- La navegación de la interface es sencilla, el principal problema que encuentran es la respuesta intermitente a los mensajes de la plataforma educativa por parte del tutor o tutora docente.
- Los/as estudiantes se centran en cumplir de manera constante con sus entregas de actividades, no hay interés en interactuar con compañeros, sólo contactan al tutor en situaciones complicadas de aprendizaje o cuando tienen dudas administrativas y de soporte técnico.

- La retroalimentación por parte del tutor o tutora docente de actividades es diversa, desde la que es genérica (la misma para todos los participantes) hasta la que se enfoca en resolver problemas concretos de comprensión en lo referente a las matemáticas, por ejemplo.
- Los tipos de comunicados se refieren a los avances en la asignatura, y los pendientes más urgentes en ella (realizar de nuevo evaluaciones o reafirmación de aprendizajes, por ejemplo), así como la entrega de actividades, no están enfocados a construir una comunidad de aprendizaje; lo anterior podría tener que ver con el tipo de población del bachillerato digital, la cual es trabajadora en su mayoría.
- Los/as participantes necesitan conocer su desempeño en plataforma, no confían en los comunicados de los recursos como el calendario, por lo que a menudo preguntan al tutor o tutora sobre sus resultados por medio del mensajero interno de la plataforma educativa, lo que ocasiona que no exista un estudio independiente como tal.

Los principales resultados de las entrevistas a profundidad son los siguientes:

En cuanto a la comunicación de plataforma, las y los informantes manifestaron lo siguiente:

A veces hasta dos días tardaba en respondernos, en una sola pregunta o duda que tenía y lo tomé como [que] nos están obligando a forzarnos y buscar una respuesta y así lo hacía, lo resolvía por mi cuenta, entraba a internet y picaba, venía la respuesta y compaginaba y veía y decía “no estábamos tan mal”, pero sí más o menos era un poquito la cuestión del tardío y al principio, ya luego poco a poquito, fui agarrando la situación de los tiempos, de lo que ellos me marcaban, y digo “ah bueno no es tanto que sean ellos, sino más bien el sistema así lo va connotando”, ¿no?, me quedaba con ese gusanito, de “híjole, aquí cómo es, no le hallo, no le hallo, me cuesta mucho trabajo el tema de las matemáticas”, entonces ahí sí tuve que pedir apoyo, inclusive externo de un compañero que afortunadamente tuvo la oportunidad [...], nos quedábamos en la noche después de trabajar, y me decía “yo puedo desde las 10 a la hora que tú quieras”,

pues sí le entré, entonces sí hubo un rato que efectivamente tuve que pedir apoyo, pero efectivamente el maestro no se negaba pero sí tardaba mucho la respuesta [...]. Y bueno, digo, a quién le pido apoyo a las cuatro o cinco de la tarde de sábado o domingo [...] la cuestión de disponibilidad de la plataforma, está siempre; vamos, no tarda, a la mejor de repente por ahí se alenta pero entendamos que a la mejor no es tanto la plataforma sino lo que es [...] en general el internet ¿no?, que está muy saturado o qué sé yo, pero en general me parece muy bien la rapidez con la que responde, entra uno y le pica uno aquí y abre y todo eso, cuando uno quiera hacerlo y necesita, lo hace, consulta y todo (Tomás).

La principal vía de comunicación por la que se comparten dudas en el bachillerato es el foro, encuentran respuestas más rápidas por esta vía cuando el tutor tarda en solucionar dudas, y el mensajero interno lo usan más para intercambiar información con el tutor o tutora. En cuanto a sentirse en un ambiente educativo de manera simbólica:

Está difícil porque no hay un maestro que te esté diciendo, bien tú puedes decir igual porque sé de casos, el otro día, bueno, en las primeras veces que fui a hacer mi examen, que hasta hacían trampa porque se presentaba otra persona a hacer el examen de otra persona, y digo pues es que esa no es la cuestión, si se mete uno es porque quiere aprender y no es el caso de que me hagan mis tareas, que [...] es que uno no se debe engañar porque a final de cuentas no engañamos a los demás sino a uno mismo que es lo peor. No es tanto que se te olvide o no quieras, simplemente [...] no es tanto la familia, yo siento, porque la familia luego apoya, no es tanto eso, sino muchas veces es el trabajo, hay trabajos muy demandantes que te absorben muchísimo y no te dan tiempo de hacer otras cosas, más que en eso, porque como en mi caso, yo tengo mis responsabilidades, si yo no estoy al pendiente de lo que son las compras, no es nada más que se me olvide, la empresa se puede parar por mi culpa. Ahí implica la responsabilidad, hay veces que digo, “híjoles, quiero entregar mi tarea para revisión el jueves, no me da tiempo” [...], y trato de [...] al principio, se me hacía muy difícil, sí, se me hacía difícil, hasta entregar las actividades, y no es porque no supiera desarrollarlas, sino que sentía que no me daba el tiempo de hacer todo lo que tenía que hacer porque decía, “es que tengo que hacer muchas cosas”, pero un

día dije: “No, Mireya, si te metiste a esto, vas a cumplir porque vas a cumplir”, y hasta la fecha he tratado de llevarlo (Mireya).

En cuanto a las rutinas de estudio que tienen que ver con su vida cotidiana, algunos de los testimonios fueron los siguientes:

Tengo que pasar a dejar a mi hijo con mi mamá, a las 8:30 me voy a mi trabajo a esa hora, entro entre nueve y nueve y media, mi jefe [...] es que ahorita en realidad no tengo mucho [...] yo puedo estudiar en el trabajo, aparte de que mi jefe el que tengo ahorita y el anterior, el anterior fue el que me motivó a seguir estudiando, entonces él sabía [...] me daba chance de estudiar, no me pedía tantas cosas para que pudiera estudiar las cosas bien y que no estuviera con el tiempo encima. Empiezo a abrir la plataforma entre las 11 y pues así todo el día [...] Paso por mi hija, irme a mi casa [...] yo imprimo la materia que estoy estudiando y por semana lo voy imprimiendo, porque a mí se me hace más fácil leerlo en papel que en la computadora [...]. Siempre estoy conectada (Areli).

Pero no todos tienen esta ventaja en el trabajo. Tomás y Mireya tienen que destinar cierto tiempo al estudio de las asignaturas dentro de sus días llenos de actividades, la diferencia es que Tomás tiene el apoyo de su esposa en las labores del hogar, en cambio de Mireya, quien atiende a sus hijos, su esposo y las responsabilidades del hogar y el trabajo; ella tiene que estudiar por las noches hasta que “aguante”. En el caso de Fabiola, debido a su trabajo, sólo ingresa a la plataforma en la semana para leer actividades y descargar la versión imprimible de la materia que está estudiando. Así, todos le dan más peso al estudio los fines de semana.

Las principales aportaciones que ha traído el estudio del bachillerato digital a los informantes es que les dio esa capacidad de empoderamiento, en donde se sintieron capaces de estudiar por su cuenta, aprender nuevos conocimientos a pesar de su edad y la posibilidad de continuar en esa modalidad con una licenciatura; a otros les ha beneficiado el aprendizaje de recursos digitales o paqueterías como Office o los navegadores, lo cual les ha abierto un mundo alterno en su vida personal y laboral.

Las materias que están enfocadas al trabajo han sido de utilidad para analizar su desempeño actual en su trabajo; por ejemplo, el caso

de Tomás, que es repartidor, o de Mireya y Areli, que son asistentes o secretarías en materias como Calidad en el Servicio o Herramientas de Ofimática. Así se pueden indagar las características de las y los estudiantes del bachillerato digital por medio de los significados atribuidos a partir de las hipermediaciones que van construyendo.

El escenario simbólico del bachillerato es la plataforma educativa o el ambiente virtual de aprendizaje; ahí los estudiantes del bachillerato realizan su proceso de aprendizaje y es la primera figura con la que interactúan sus herramientas y los materiales a distancia, y ésta es la primera relación que establecen con un entorno escolar. Aunque sea de manera virtual, comienzan a estudiar con un referente inicial de pertenencia; en un segundo momento la interacción es con el tutor o tutora y después, dependiendo la dinámica didáctica del curso, con algunos de sus compañeros/as.

Por tanto, el uso de la interface de la plataforma es básico para su estudio, por eso la interpretación de los resultados comienza con este componente, así como en la explicación teórica se comienza con la reflexión reticular de las hipermediaciones.

En los testimonios de la entrevista semiestructurada se pudo constatar que para los/as estudiantes la navegación es clara, entendible y ayudan muchísimo los cursos iniciales que se realizan para capacitar o inducir en su uso. El problema relacionado con la plataforma educativa tuvo que ver más bien con las maneras de usar las herramientas o las dinámicas para el estudio de los materiales, lo cual estuvo conectado con las prácticas cotidianas tanto laborales como familiares de cada estudiante.

Un mecanismo de estudio no queda desvinculado del uso de la *técnica* (la manipulación de la plataforma), los aprendizajes previos adquiridos o los que se obtienen a lo largo de las materias del bachillerato, así como de los momentos personales que vive cada estudiante y el entorno en el que se desenvuelve, tanto emocional como físico.

La motivación personal, la técnica, la infraestructura de cada estudiante, los tiempos de los cuales dispone para el estudio del bachillerato, son determinantes para el significado y sentido que le da al escenario simbólico y el significado de pertenencia al programa educativo, no es sólo una cuestión de cobertura o alfabetización digital.

La constante siempre es la comunicación; si no existe el vínculo presencial dentro de una interacción comunicativa, entonces el peso

recae en el uso de las herramientas de comunicación de ese escenario simbólico en el cual se desenvuelve el/la estudiante del bachillerato digital, por ello, como se pudo constatar, si la comunicación no se produce en óptimas condiciones, la generación de aprendizaje ocurre de manera parcial.

Si bien los/as estudiantes se adaptan a la lógica propia de la plataforma educativa, también ellos son libres de ir moldeando sus mecanismos de estudio; en este sentido, el aprendizaje de la técnica cobra relevancia para manipular y lograr estudiar con éxito el bachillerato digital, es decir, la autonomía sí se cumple, porque los participantes del programa académico logran desarrollar una independencia de cierta manera obligada, debido a la frustración que les causa no tener la comunicación que quisieran con el tutor/a.

La asimilación de la información se manifestó en las/os estudiantes por medio de la ejemplificación de situaciones aplicables a la vida cotidiana que respondían a algún aprendizaje obtenido por medio del estudio del bachillerato digital, en la mayoría de los casos lo encontraban de manera concreta en alguna actividad relacionada con el trabajo remunerado.

En este sentido, el factor de la comunicación asincrónica beneficia la interacción entre los/as estudiantes, porque permite alargar el tiempo de discusión y aprendizaje de los contenidos educativos y les da una flexibilidad momentánea para acreditar cada fase del curso adaptando sus dinámicas laborales al estudio del bachillerato, aunque al mismo tiempo genera frustración en los/as estudiantes que están más habituados a la dinámica presencial con respuesta inmediata o a quienes no están habituados a tomar decisiones y buscar respuestas por su cuenta. Entonces, las opciones de estudio tienen que ver con la estructura lógica de presentación de las materias en la plataforma y no con una construcción alternativa y propia.

Los estudiantes del bachillerato son ciudadanos y ciudadanas que trabajan, estudian en sus ratos libres o en el tiempo que les queda; es decir, el estudio de las materias del bachillerato no es una actividad primordial, ya que adaptan su estudio a la cotidianidad que ya tienen establecida previamente; se ve impactada de manera parcial en algunas dinámicas diarias o en el fin de semana, pero no necesariamente las determina, lo cual se ve reflejado en el uso de las herramientas de comunicación: foro o mensajero, debido a que este uso

es inconstante y en algunos casos, pasando el tiempo de la materia, va decreciendo.

En el caso de las mujeres, su dinámica cotidiana no se altera porque tienen la obligación de seguir cumpliendo con sus roles, a diferencia de los hombres, que tienen más apoyo de la pareja para este cometido y pueden dedicarle más tiempo al estudio sin comprometer horas de sueño.

En el caso de la comunicación, los procesos de construcción de significado por medio del escenario simbólico y las hipermediaciones en donde se relaciona de manera directa los conceptos de mediación y aprendizaje significativo, no se construyen de manera automática e individual en la plataforma educativa sin la intervención de elementos como: la cotidianidad familiar (*las rutinas que llevan a las actividades diarias*), la actividad laboral, el aprendizaje previo al bachillerato de cada participante, su situación socioeconómica, así como su interacción familiar, lo cual tiene relación con el tiempo que le otorga al estudio y la manera en que decide relacionar el aprendizaje adquirido en cada fase del estudio en el programa académico.

En este sentido, la noción del lenguaje como constitución de la realidad es la manera de expresión de la que se *echa mano* en el ambiente virtual de aprendizaje/escenario simbólico, desde ahí se discuten, materializan y representan los consensos, disensos y dudas en relación con cada materia que se va estudiando, y desde ahí se construye la realidad virtual.

También aquí es donde la noción del lenguaje se construye como la manera en la cual se manifiesta la realidad educativa a lo largo del estudio del bachillerato digital y que se expresa por medio de la evidencia de la navegación en el ambiente virtual de aprendizaje: así es como se deja huella a diferencia de la *presencialidad*, que es efímera, pues la interacción no queda en un historial. Es por medio del lenguaje y el recorrido de interacción realizado en la plataforma, las actividades entregadas por ese medio, los historiales de acceso y las intervenciones en los foros, los mensajes con sus compañeros/as de estudio y con el tutor o tutora como se manifiesta actividad en el ambiente virtual de aprendizaje; es ahí donde se rastrea la hipermediación.

Un elemento muy mencionado por los/as estudiantes es la demanda de la mejora en la asesoría por parte del tutor o tutora; si bien

el estudiante asume su rol y responsabilidad de autoestudio por la modalidad en la cual se inscribieron, también manifestaron la necesidad de tener más contacto con la guía del curso: el tutor o tutora.

Este elemento genera varios marcos de interpretación: el primero tiene que ver con la generación de autonomía y motivación en el estudio a través de la asesoría del tutor o tutora, porque esta carencia podría estar colaborando en el problema de la deserción escolar del programa educativo, y es aquí donde se destaca la parte comunicativa en el proceso educativo, debido a que el peso de la comprensión de los materiales por parte de los estudiantes —en mayor medida— lo tiene la asesoría, dedicada a atender las dudas de los contenidos de las materias.

Cabe destacar que las hipermediaciones que construye cada estudiante tiene que ver con varios factores: la edad, las rutinas de estudio (maneras de navegación, cómo interpreta las materias alojadas en la plataforma educativa), el ambiente que vive en el hogar, el conocimiento relacionado con las herramientas informáticas, el tipo de actividad laboral que desarrolla, el tiempo disponible para estudiar, así como el sentido que le atribuye a la institución escolar.

Como se corroboró en las entrevistas semiestructuradas, la adaptación al uso de las herramientas de la plataforma educativa del bachillerato digital tiene que ver con muchas variantes relacionadas con el contexto o vivencia de cada estudiante; por ello, diseñar un programa educativo “genérico” con una calendarización estándar con la finalidad de atender poblaciones grandes, tiene éxito para ese cometido, pero no para generar comunidades de aprendizaje en donde se pondere las interacciones comunicativas significativas o el aprendizaje de temáticas que tienen problemas de acreditación, como son las matemáticas, ya que no se propicia aprendizaje significativo en estas disciplinas y se siguen reproduciendo los problemas estructurales de la educación presencial.

Además, la economía familiar y la posesión de computadoras en el hogar tiene mucho que ver, porque eso determina si se estudia en el hogar, o bien si se debe acudir a una sede cercana. También, si se tiene el tiempo disponible para poder terminar en los tiempos estipulados el estudio de las asignaturas.

Si bien la comunicación tiene que ver con informar, también va más allá y tiene muchas implicaciones sociales formativas en un en-

torno escolar virtual: también modela, motiva y construye ciertas prácticas sociales como la organización comunitaria, la negociación, el trabajo en equipo y otras competencias; es un acto creativo que conlleva numerosos elementos para su promoción en una modalidad virtual a distancia y va más allá de lo que se considera comunicar en el bachillerato digital. De ahí la importancia del elemento comunicativo no sólo en un ámbito escolar o en un escenario simbólico virtual, sino que tiene un impacto social y cultural en los grupos sociales.

En una comunidad de aprendizaje ideal tendría que existir el intercambio no sólo de información, sino también de reflexiones, *tips* de aprendizajes y contacto continuo con los compañeros/as que forman parte del mismo e ir más allá de los contenidos temáticos de las materias virtuales del bachillerato digital, lo cual no ocurre, porque los/as estudiantes tienen poco contacto con sus compañeros/as.

La asignatura pendiente del bachillerato digital tiene relación con el monitoreo del trabajo comunicativo del tutor o tutora y el sentido de interacción que se la ha venido dando a las materias; las actividades como están son automatizadas, las evaluaciones finales también, esto es un área de oportunidad para poderle dar más cabida a la asesoría del tutor o tutora y generar interacciones comunicativas más significativas que propicien trabajo colectivo y aprendizaje significativo.

Por ello cobra relevancia rescatar la *interacción* que es clave para el ámbito escolar; desde esta visión se podrían ver las relaciones entre los/as estudiantes del bachillerato digital en contextos específicos. En este sentido, si se rescata que toda relación o interacción depende del contexto, *lugar y características de momento donde se presente una relación entre los individuos*, habría que construir una interacción virtual acorde con la población, la infraestructura, la dinámica establecida de la plataforma educativa y los materiales educativos de las asignaturas.

El momento y las características del lugar influyen en la manera en que las personas se comportan y se comunican y en cómo reaccionan; por tanto, se actúa de manera diferente según el lugar donde se encuentre, las personas con las que se está y el tipo de evento, acontecimiento o lo que esté ocurriendo (así no esté ocurriendo “nada”, ese tipo de contexto hará, por ejemplo, que estemos muy relajados y estará influyendo en el comportamiento del/la estudiante).

La esencia del acto educativo es la interacción comunicativa para la construcción de aprendizajes, por ello, en el cuestionamiento: “¿cómo interactúan los estudiantes con el ambiente virtual?”, se podría mencionar que al inicio lo hacen como exploración de algo desconocido; aun cuando tengan conocimientos informáticos previos buscan adaptarse a la lógica de navegación de la interface y responder a las demandas y obligaciones exigidas por el bachillerato como institución escolar.

La interacción humana preponderante en el bachillerato digital se da en la relación estudiante-plataforma educativa-tutor/a, de la cual la poca convivencia entre los/as participantes —ya que en los foros se da de manera muy pobre—, y la colaboración mencionada en el trabajo de campo, tiene que ver con la generación de prácticas poco éticas en cuanto a la generación de aprendizaje por medio del mensajero o correo electrónico, tales como conseguir las actividades o el examen con el fin de obtener mejores resultados sin esfuerzo.

CONCLUSIONES

Las y los estudiantes construyen significados a partir de las hipermediaciones porque se vinculan con la plataforma educativa a partir de la lógica particular que van edificando paso a paso con el ambiente virtual y el tipo de contenidos al que se vinculan de acuerdo con su adaptación a la interface, los objetivos iniciales de aprendizaje personales, la manipulación de la técnica y los intereses y experiencias que van construyendo a lo largo del estudio de las materias; si bien los materiales del bachillerato son más textuales que interactivos, no es una estructura monolítica proporcionada bajo la lógica de navegación impuesta, ya que cada participante, como agente que construye su conocimiento, lo va adecuando y lo permea en sus actividades cotidianas también.

A pesar de que se le da una estructura predefinida de estudio y navegación con recursos prestables de aprendizaje en la materia, se encontró que las y los estudiantes sí buscan opciones adicionales de estudio por medio de asesorías externas y práctica de temáticas en donde se requiere la consulta en la red de materiales adicionales;

por tanto, el establecimiento de lógicas preestablecidas de navegación sí condiciona una lógica de consulta de contenidos, pero no una estructura plana de aprendizaje, lo que lleva a la consulta de distintos tipos de materiales hipermediales.

No obstante, la interacción reticular con el ambiente se produce conforme a las sugerencias estructurales de navegación de las materias y las herramientas de comunicación; si bien hubo resolución de problemas, continúa la costumbre de cumplir sólo lo encomendado, la proactividad fuera de la resolución de una necesidad específica no se da en muchos casos.

La adaptación al estudio de la modalidad virtual ejerce un fenómeno de *empoderamiento y motivación emocional* en cuanto a logros personales y escolares en los/as estudiantes que terminan su preparatoria en este programa académico, lo cual resulta significativo desde el aprendizaje y el desarrollo de competencias; este hecho también podría ser aprovechado para impulsar el desarrollo personal, académico e intelectual en sus participantes.

En este caso, el siguiente cuestionamiento tiene que ver con el análisis de la construcción de hipermediaciones en los/as estudiantes del bachillerato digital: “¿cómo se desarrolla la comunicación en un ambiente virtual de aprendizaje, entre un tutor y un estudiante?”. A pesar de los constantes argumentos de que la tecnología ha generado comunicación horizontal, con esta investigación podemos afirmar que esta afirmación dista mucho de ser cierta, por lo menos en el caso de estudio del Bachillerato Digital de la Ciudad de México, ya que se sigue dando de manera unidireccional y vertical; es decir, aunque se considera que el tutor o tutora actúa como guía, se le sigue considerando una autoridad a la cual se debe obedecer. Esto se manifestó en el miedo de las y los estudiantes entrevistados a la autonomía en el estudio y a cometer errores; en la observación no participante del mensajero de la plataforma se constató que los/las estudiantes siguen esperando la indicación del/la tutor/a en relación con lo que deberían hacer en el estudio de cada materia.

En el caso de la temporalidad social que va conectada con la ubicuidad, tiene relación con la comunicación asincrónica, que es el principal mecanismo de interacción en el bachillerato; se adopta la dinámica pero cuesta la asimilación de ésta. Aquí aparecen de nuevo la frustración y la impaciencia por no obtener respuestas rá-

pidas por parte del tutor o tutora a las solicitudes, lo cual sí impacta en la promoción y construcción de aprendizaje de las materias.

De esta manera, la tecnología responde al lugar de donde provienen y permea los valores, creencias e ideas de las personas que las usan; en este caso los/as estudiantes del bachillerato, al adaptarse a la lógica de la educación virtual, están modificando algunas actividades de su vida cotidiana para darle espacio al estudio de las materias, aunque en el caso de los participantes que abandonan el programa no ocurre este proceso de adaptación.

BIBLIOGRAFÍA

- Base de datos, seguimiento Líder Académico (s/f), Secretaría de Educación del Distrito Federal, México.
- Crovi, D. (2010), "El entramado reticular de la educación, una mirada desde la comunicación", en R. Aparici, *Educomunicación más allá del 2.0*, Barcelona, Gedisa.
- Derechos humanos y Comunicación (2009), "Conferencia IAMCR-AIECS-AIER", disponible en <<http://www.iamcr2009mexico.unam.mx/tema-conferencia.html>>.
- Galán, J. (2007), "Lanzan la UNAM y el GDF programa para impartir el bachillerato en línea", en *La Jornada*, disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2007/02/16/index.php?section=sociedad&article=048n1soc>>.
- Gobierno del Distrito Federal/Secretaría de Educación del Distrito Federal (2012), "Portal de la dirección de educación a distancia", disponible en <<http://www.ead.df.gob.mx/portal/>>.
- Levy, P. (2007), *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*, Barcelona, Anthropos/UAM-Iztapalapa.
- Marshall, D. (2004), *New Media Cultures*, Londres, Arnold Publishers.
- Martín Barbero, J. (1989), *De los medios a las mediaciones. Comunicación cultural y hegemonía*, México, Gustavo Gilli.
- Montagu, A.; D. Pimentel y M. Groisman (2004), *Cultura digital, comunicación y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2002), "Declaración universal sobre

la diversidad cultural”, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>>.

Scolari, C. (2004), *Hacer clic. Hacia una semiótica de las interacciones digitales*, Barcelona, Gedisa.

——— (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona, Gedisa.

Silva, M. (2005), *Educación interactiva, enseñanza y aprendizaje presencial*, Barcelona, Gedisa.

BLANCA

8. NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN LA CULTURA DIGITAL

Daniel Hernández Gutiérrez*

INTRODUCCIÓN

Las redefiniciones que ocurren en los sistemas educativos desde hace un par de décadas, apuntan fuertemente a la falta de compatibilidad entre la cultura formativa escolar y la cultura digital que acoge a la sociedad actual. Existe un distanciamiento cada vez más evidente y mayor entre la realidad que impera fuera y dentro de las instituciones educativas (Castells, 2007; Aparici, 2013; Scolari, 2011). Así lo han destacado organismos internacionales al insistir que la tecnología digital, presente en la mayoría de los órdenes socioculturales, demanda una actualización de prácticas y contenidos acorde a la sociedad de la información. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) enfatiza en los modelos educativos un reto ineludible de evolucionar desde aquella formación que servía a una sociedad industrial, a otra que prepare a los jóvenes para desenvolverse en los terrenos de una sociedad conectada, de conocimientos distribuidos y nuevas experiencias de aprendizaje (UNESCO,

* Licenciado en Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestro en Comunicación con Medios Virtuales por el Instituto de Investigación en Comunicación y Cultura (Iconos). Se desempeña como profesor-investigador visitante en la Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma, en la División de Ciencias Sociales y Humanidades desde 2013. Actualmente lidera el proyecto del diseño de aulas colaborativas que se desarrolla en el Departamento de Estudios Culturales en la UAM-Lerma.

2013). Vivir en la era digital expresa modificaciones trascendentales para las organizaciones que pretendan congeniar y articular los procesos derivados de las revoluciones tecnológicas.

En el presente artículo se reflexiona sobre el impulso que las TIC, junto con los cambios pedagógicos y comunicativos, están teniendo respecto al diseño y estructura del aula en el escenario educativo. Una de las consideraciones principales radica en observar la creación de espacios donde se aborde una ruptura con los modelos tradicionales para migrar hacia entornos capaces de influir significativamente el aprendizaje en la sociedad digital. Además, se exploran los principales ejes teóricos en el estudio de espacios y entornos de aprendizaje (*learning spaces, learning environment*), con orientaciones pedagógicas centradas en el aprendizaje; el uso de la tecnología como medio para enriquecer la experiencia educativa; el entendimiento de la comunicación e interacción como puente entre docentes y estudiantes, y el uso del espacio como un recurso propositivo. En este sentido, se presenta una propuesta para identificar la relación de las dimensiones clave en la edificación de proyectos alrededor de los entornos de aprendizaje, a fin de sistematizar un marco referencial. Implicarnos en la tarea de reinventar el espacio escolar requiere conocer el impacto que el entorno tiene en el rendimiento y motivación de los estudiantes, así como entender la manera en que las instituciones educativas interpretan y resuelven un contexto de aprendizaje en red, interactivo y colaborativo.

EL AULA TRADICIONAL EN LA SOCIEDAD DIGITAL. UNA REVISIÓN DEL ESPACIO DE APRENDIZAJE

Diversos investigadores han sugerido que el modelo educativo que continúa como referente en la actualidad se diseñó y se pensó en una época muy distinta y bajo preceptos centrados en la enseñanza (Salinas, 2004; Landau, 2006). Esto es, un modelo que se basa en la figura central del profesor como un interlocutor de mensajes unidireccionales dirigidos a una comunidad homogénea, donde se espera que el estudiante absorba todo el contenido que el profesor transmite (Tapscott, 2009). De ahí que algunos estudios (Bridgeland, Dilulio y Morison, 2006; Yazzie-Mintz, 2010) señalen que un porcentaje

significativo de estudiantes perciban un entorno escolar aburrido, desmotivante, carente de retos y con falta de conexión con el mundo real.

Es común preguntarse si es la inercia de la cultura digital la que presiona desde el exterior a las instituciones educativas, cuya respuesta es en gran medida ambigua y sin dirección clara, o bien es la propia escuela que acciona desde su interior planes de incorporación y apropiación de tecnologías con el objetivo de dar sentido formativo a los estudiantes para su plena inserción en una sociedad cambiante y global. En la primera postura, el modelo educativo no sufre transformaciones, ya que funciona como desde hace décadas, con la diferencia de ir incorporando tecnologías. Sin embargo, en el segundo caso se perciben puntos de inflexión importantes, donde la innovación dará lugar al cambio organizativo de los centros escolares, orientándose a nuevos paradigmas educativos. Siguiendo a Martín-Barbero, “se debe reorganizar la enseñanza pensando en los nuevos rasgos de producción de los saberes, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad” (2006, citado en Dussel, 2010:16).

Para articular las realidades entre el mundo escolar y la cultura digital es necesario adoptar una visión capaz de modificar los cánones tradicionales de enseñanza, y entender los enfoques relativos al estudio de los avances tecnológicos y la forma en que éstos influyen en los modos de socialización, el acceso y uso de la información. Las nuevas configuraciones territoriales, espaciales y de conexión hechas de redes y nodos en la sociedad red (Castells, 2001) implica, para las instituciones educativas, pensar los rasgos de la cultura digital y la base organizativa que formula internet. Alejarse de esta perspectiva expone a las escuelas a navegar aisladas de la convergencia tecnológica que actúa sobre las principales actividades económicas y socioculturales. No debemos olvidar que: “La sociedad es red, y este hecho afecta también a los centros educativos” (Gordó, 2010:8). Por lo tanto, estos rasgos advierten una serie de procesos adaptativos en las diversas estructuras que conforman el andamiaje escolar.

Desde las experiencias relatadas de incorporación de cables Ethernet en las sillas de los estudiantes de la Escuela de Derecho de Harvard en la década de los noventa (Palfrey y Gasser, 2008), hasta la reciente era *posPC* (King, 2012), que facilita la conexión de los dispositivos portátiles en el aula, los centros escolares se han visto obligados

a tomar decisiones que modelan su cultura organizativa y, por ende, una expectativa de las prácticas formativas. En estas circunstancias, conviene examinar si las instituciones se plantean la revisión de los espacios de aula con miras a la mejora del entorno de aprendizaje, en un momento en el que la acometida de las tecnologías digitales enmarca una realidad no plasmada, en la mayoría de los casos, en la institución escolar.

NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE EN LA CULTURA DIGITAL

Entendemos que cualquier iniciativa que pretenda renovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje conlleva alteraciones en los modelos culturales de las instituciones educativas que, o bien termina por fusionarse y diluirse en las formas organizativas preexistentes, o puede promover cambios visibles e innovadores en los escenarios de la escuela.

Tradicionalmente, la escuela en su conjunto y los salones de clases como su propiedad medular, se consideran como espacios físicos y simbólicos que congregan a la vez producción y provisión del conocimiento a los educandos. Este aparato institucional llamado metafóricamente por algunos como sistema de celdas y campanas (*cells and bells*) —salones cerrados con pupitres organizados y alineados para mirar al frente, segmentado temporalmente por los timbres o campanas—, se erigió como una estructura sin muchas variaciones. Fuera de algunas experiencias, como el proyecto “Open Plan School” de los años setenta en Canadá, o el sistema Montessori, por mencionar algunos, no se formalizaron intenciones para alterar el modelo imperante.

De acuerdo con Carbanellas y Eslava (2005:26): “En un entorno educativo, la propia inercia del sistema marca el camino hacia la continuidad, no queda apenas margen para un cambio en profundidad”. El diseño del aula es un ejemplo al respecto; aún se conservan varias de las características físicas que Joseph Lancaster promoviera en 1811.

Por ello, se ha destacado que las instituciones educativas necesitan romper con su principio de enseñanza y cultura formativa de tipo industrial, para encaminarse a nuevos entornos de aprendiza-

jes mediante la renovación del aula tradicional. Gabriel Rhsaid comenta:

Está claro que los principios impulsores para el cambio están asociados con las transformación en la mentalidad del profesor, el enfoque en el aprendizaje para toda la vida y en el desarrollo de una nueva pedagogía que saque ventaja de las posibilidades infinitas para el aprendizaje. Sin embargo, cualquier persona que recorra un salón de clases puede advertir que hay cosas sobre el espacio físico utilizado para la enseñanza que es necesario cambiar (Rhsaid, 2011, capítulo 7, párr. 1).

Por lo tanto, si una de las claves es efectuar innovaciones importantes en las formas habituales de enseñar, es adecuado pensar el rediseño del espacio físico educativo que acompañe y se adapte a las nuevas dinámicas del aprendizaje. En este sentido, encontramos que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define a los entornos educativos como:

[...] un espacio físico que respalda múltiples y diversos programas pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo las actuales tecnologías; considerando el rendimiento óptimo, operativo y rentable de la construcción a lo largo del tiempo; que respete y esté en armonía con el medio ambiente; y que fomente la participación social, proporcionando un entorno sano, cómodo, seguro y estimulante para sus ocupantes (2006, citado en Kuuskorpi y González, 2011:1-2).

Cleveland (2009), por su parte, afirma que el término *entorno* o *ambiente de aprendizaje* se utiliza regularmente para referirse a la situación social, psicológica o conceptual, y no tanto en su connotación de entorno físico o espacio de aprendizaje. Es decir, históricamente la idea está asociada a acercamientos constructivistas del aprendizaje y a orientaciones psicopedagógicas y, recientemente, a las formas virtuales y la educación en línea.

No obstante, desde hace tiempo hay inquietudes teóricas sobre el espacio físico de aprendizaje como un concepto que engloba entornos ideados para favorecer los cambios en la forma de pensar la pedagogía, sobre todo en la medida en que las tecnologías digitales han favorecido nuevas dinámicas de interacción y han ampliado el umbral de enseñanza más allá del tradicional dictado de la clase. Así,

este conjunto de ideas propone la reinterpretación de los espacios físicos en las instituciones educativas, especialmente el aula, para que este escenario sea un catalizador de mejores procesos de aprendizaje.

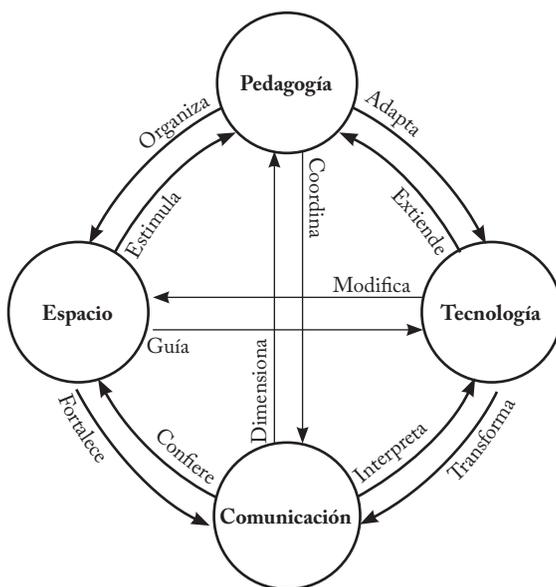
En los estudios de Fisher (2005) y Cleveland y Fisher (2014), se revisa exhaustivamente la literatura de los entornos de aprendizaje en relación con áreas del diseño, la arquitectura y la pedagogía, con un tratamiento más allá del rendimiento técnico y funcional de las instalaciones. Por otro lado, las obras de Oblinger (2006), Warger y Dobbin (2009) comprenden estudios con menor incidencia en el diseño material, y se concentran en la modificación del espacio en las escuelas a partir del cambio en la mentalidad de los estudiantes, el impacto de la tecnología y las formas de entender el aprendizaje hoy en día. Las investigaciones desarrolladas por Brooks (2011; 2012), Baepler, Brooks y Walker (2014) y Beichner (2008) revisan de manera crítica los campos teóricos y enfoques que se llevan a cabo en los ámbitos académicos universitarios y los modelos que operan en diversas universidades de Estados Unidos desde hace tiempo: Technology-Enabled Active Learning, (TEAL); Student-Centered Active Learning Environment for Undergraduate Programs, (SCALE-UP), Technology-Enhanced Reconfigurable Spaces (TERLS) y Active Learning Classroom (ALC). Además, han llevado a cabo estudios de campo longitudinales del rendimiento académico de estudiantes en los contextos de aulas tradicionales frente a los denominados “entornos activos de aprendizaje”. Finalmente, otra obra que coadyuva al acercamiento al tema es la propuesta de Radcliffe (2009), donde es posible encontrar pautas teóricas en el diseño y evaluación de entornos de aprendizaje mediante el trabajo conjunto en los ejes de la pedagogía, la tecnología y el espacio.

En suma, las investigaciones anteriores exponen trabajos que apuntan hacia una visión interdisciplinaria que, siguiendo líneas teóricas sobre el aprendizaje, investigan el papel fundamental que ocupan las tecnologías y los espacios físicos para plantear nuevos escenarios educativos. Tradicionalmente, “el trabajo de un educador nunca había implicado la concepción o el diseño del espacio educativo” (Chan, 2004:3); sin embargo, hoy vemos cómo la participación de diversos sectores invita a imaginar y crear nuevas rutas para proveer experiencias de aprendizajes significativos a los estudiantes, acordes con la cultura digital.

Normalmente los estudios coinciden en que existe interrelación de tres aspectos que fundamentan el ordenamiento de los nuevos entornos de aprendizaje: pedagogía, tecnología y espacio. Esta intersección de enfoques considera que la realización de prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje requiere un diseño adecuado del espacio que propicie la participación activa de los estudiantes con el correcto soporte de tecnologías digitales. De esta forma, se proyecta la influencia que el entorno tiene sobre estudiantes y docentes, y cómo éstos expresan y conciben la práctica educativa.

Dar pie a nuevos modos de pensar las clases lleva a formular estilos de aulas distintas de las estandarizadas que imperan en la actualidad. Continuando con esta lógica, se considera necesario instalar la categoría de la comunicación en la naturaleza de los entornos de aprendizaje como un elemento que establece las dinámicas de interacción y la forma de socializar el conocimiento, mediando entre la pedagogía y la tecnología un espacio para la colaboración y la participación.

FIGURA 1
DIMENSIONES DE LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE



FUENTE: elaboración propia.

Las dimensiones existentes en los nuevos entornos de aprendizaje formulan un marco de interrelaciones que suscitan una reinterpretación del escenario educativo (véase la figura 1). Este esquema implica comprender los cambios que la sociedad digital exige a los campos de la pedagogía, comunicación, espacio y tecnología, y representa la revisión de sus nexos para organizar y promover entornos innovadores. Ante el interés que existe sobre la afectación que puede tener el desempeño de los estudiantes en escenarios poco estimulantes, conviene analizar los enfoques que se suman a la idea de que la construcción de espacios inspiradores son agentes de cambio que favorecen el aprendizaje y la motivación.

ESPACIO: SU INFLUENCIA EN EL ESCENARIO EDUCATIVO

Diversos autores han señalado que, posiblemente, el aula de clases sea en su diseño, práctica y organización, uno de los lugares que menos alteraciones ha sufrido durante cientos de años (Papert, 1995; Wallis y Steptoe, 2006; Warger y Dobbin, 2009; Area, 2013; Pearlman, 2010). Sin embargo, también se destaca desde hace tiempo que los entornos escolares tienen un potencial sin explotar como colaboradores activos de los procesos de aprendizaje (Taylor, Aldrich y Vlastos, 1988). Además, en los tiempos de una revolución tecnológica que provee de acceso ubicuo a la información y recursos educativos diversos, se vuelve indispensable cuestionarnos sobre la hegemonía estructural del aula, en busca de variaciones que beneficien nuevas instancias de mejora educativa. Como menciona Toranzo:

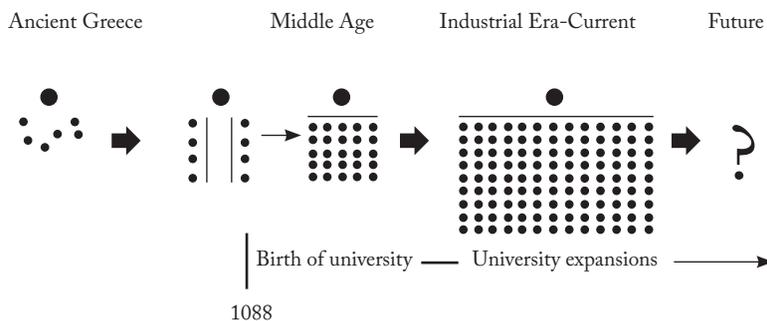
El espacio forma parte de un *curriculum* silencioso y oculto de la escuela. *Curriculum* fuertemente ocupado por las diferentes disciplinas y áreas de aprendizaje. El espacio está, es visible y como tal difícilmente cuestionable. Se enseña dentro de él y no con él, siendo sólo un *contenedor* de la educación (2008:15).

Ceñirse a las limitaciones físicas y conceptuales del aula tradicional implica no observar la pluralidad en los paradigmas teóricos del aprendizaje, los recursos tecnológicos y las vías de comunicación, todos ellos formas complejas que representan la cultura digital.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, han surgido líneas de investigación que apuntan a observar los espacios educativos como vías para el desarrollo de nuevos entornos o ambientes capaces de influenciar de forma significativa la manera de concebir el aprendizaje. Taylor (2009:134) asegura que: “Así como diferentes objetivos de aprendizaje requieren diferentes estrategias de aprendizaje, diferentes estrategias de enseñanza requieren diferentes espacios de aprendizaje”. Es factible, entonces, explorar propuestas que susciten una eclosión de nuevos entornos a partir de perspectivas interdisciplinarias. Por ejemplo, Cabanellas y Eslava (2005:172) sostienen que “se necesita que la arquitectura nazca desde una forma de pensamiento pedagógico y la pedagogía tenga en cuenta la experiencia vital del espacio arquitectónico”. Estas ideas promueven la creación de espacios estimulantes e innovadores que permitan a estudiantes y docentes conectar el entorno escolar con el contexto extraescolar, en un mundo que expresa nuevas formas de comunicación, de producción y difusión del conocimiento, y de relaciones estructuradas en el paradigma de la red.

En este aspecto, se piensa que las aulas deben romper con los paradigmas de su diseño que deriva y condiciona el modelo de enseñar y aprender (véase la figura 2), y dar lugar a ambientes que promuevan enfoques de trabajo colaborativo y de interacciones, todo ello asistido por recursos tecnológicos. María Acaso (2013) sostiene que

FIGURA 2
CAMBIOS HISTÓRICOS EN EL DISEÑO DEL AULA



FUENTE: Park, E.L. y B.K. Choi (2014:749-771).

la geografía del aula debe migrar del escenario de una educación tipo industrial, como lo es la clase tradicional, y enfocarse en la idea de reunión como modelo de aprendizaje. En suma, proveer de dispositivos y conexión en red a las aulas no conduce a generar un cambio de cultura escolar, ya que se conserva una estructura que no estimula la adopción de pedagogías emergentes, el uso de la tecnología para comprometer el trabajo de los estudiantes y el aprovechamiento del espacio como estímulo a la colaboración, comunicación y aprendizaje.

En esta nueva ecología del aula los cambios no son estéticos, ya que subyace una nueva interpretación que dialoga con un contexto de aprendizaje en red, interactivo y colaborativo. Broto (2013:3) explica que: “La habilidad de crear entornos que permiten la concentración y el desarrollo cultural de los estudiantes está directamente relacionada con la planificación de espacios que estimulan la actividad intelectual”.

PEDAGOGÍA: IMPULSO PARA NUEVOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE

En la cultura digital las formas de aprender deben tener sentido para los estudiantes. Por consiguiente, las instituciones educativas enfrentan el reto de articular innovaciones de fondo que encaren las nuevas redes informacionales, la distribución descentralizada del conocimiento y los flujos ubicuos de saberes, todo ello para congeniar con la atmósfera cultural que experimentan las sociedades. Tomemos en cuenta que:

Los adolescentes y jóvenes, que han incorporado mayoritariamente las TIC a su vida cotidiana, demandan la adaptación de los modelos de enseñanza tradicional a los nuevos contextos actuales; donde el acceso, el uso y la transmisión del conocimiento ya no se limita únicamente al espacio cerrado del aula, al libro como soporte y a la clase magistral como método de enseñanza, sino que dicho conocimiento se encuentra además en entornos y redes virtuales, en soportes tecnológicos y digitales; y el rol del profesor debe tender al de ser un gestor de información (Alcoceba, 2013:188-189).

Los argumentos se encaminan a repensar la clase como el punto cardinal del proceso educativo en su esquema tradicional. Si toma-

mos en cuenta que la “escuela es una institución basada en el conocimiento disciplinar y en una configuración del saber y de la autoridad previa a las nuevas tecnologías, más estructurada, menos exploratoria y sometida a criterios de evaluación comunes y estandarizados” (Dussel y Quevedo, 2010:11), es innegable que enfrente nuevos desafíos donde se cuestione su centralidad, unidireccionalidad y rigidez en la manera de concebir el aprendizaje. Carbonell (2015:14) apunta, por lo menos, dos razones de fondo para cambiar esto: “la insatisfacción con la institución escolar tradicional-convencional y con los valores y contenidos dominantes, y la búsqueda de nuevos horizontes educativos y de nuevos modos de enseñar y aprender”.

La tecnología no es la que delinea la pedagogía; sin embargo, ha suscitado una expansión de prácticas educativas no imaginadas antes, y ha servido como puente entre la forma y el fondo de algunos métodos de aprendizaje. Tenemos hoy una revolución de medios digitales donde se han tamizado los enfoques pedagógicos (nuevos, emergentes, clásicos, disruptivos) que, como mencionan Tourón, Santiago y Díez (2014): “En un cierto sentido, es como si siempre hubieran estado ahí, pero la falta de tecnología hubiese hecho difícil implantarlos de un modo eficiente”.

Atendiendo a las dinámicas que se exigen para la escuela del siglo XXI, constatamos las diferencias que coexisten entre las clases tradicionales y los requerimientos de la educación del nuevo siglo. Al respecto, Gabriel Rshaid (2011) expone algunas características que se deben considerar:

- El aprendizaje para toda la vida es la meta principal de todo el sistema educativo.
- Educación centrada en el aprendizaje, más que en la enseñanza.
- Todos los niños son capaces de aprender.
- Los estudiantes de hoy son diferentes a nosotros.
- La necesidad de una educación personalizable.
- Se requiere enseñar nuevas habilidades.
- El aprendizaje es ubicuo.
- Las técnicas del aprendizaje basado en el cerebro se volverán cada vez más importantes.
- Se requerirá la utilización de diferentes entornos de aprendizaje.

La invitación a examinar nuevos rumbos pedagógicos constituye un signo de la disparidad que existe entre la cultura escolar y la cultura extraescolar (Dussel, 2010; Aparici y Silva, 2012). Se trata de entender las expresiones que abogan por suprimir aquellas pedagogías centradas en la oralidad expositiva del profesor (Finkel, 2008) y dar paso a las sinergias pedagógicas que “surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell y Castañeda, 2012:15). Pensar las diversas formas de trabajar con proyectos educativos abre la posibilidad de encontrar propuestas multimodales, interactivas, personalizables, colaborativas, en red, etcétera.

TECNOLOGÍA: SÍNTESIS EN EL AULA PARA ENRIQUECER LOS ENTORNOS DE APRENDIZAJE

Que la tecnología digital ha generado cambios importantes en los órdenes educativos es verdad, y que su uso posibilita a las instituciones escolares conferir innovaciones en sus modelos de enseñanza, también es un hecho. Sin embargo, ¿por qué resulta tan importante establecer que en los procesos de incorporación de TIC en ámbitos educativos lo menos significativo es la tecnología misma?

Derivados del carácter democratizador y de equidad social que supuso en un primer momento la revolución de las TIC en el contexto educativo, fue prioritario trabajar en el acceso a internet como signo incuestionable de incorporación a la llamada sociedad de la información. Es cierto que acortar la brecha digital representa, en la actualidad, un problema no resuelto. No obstante, no hay que olvidar que, como menciona Crovi: “La preocupación por crear consumidores de las TIC ha desplazado la necesidad de habilitar navegadores críticos y creativos en todas las áreas del conocimiento, capaces de innovar los medios y reflexionar sobre sus contenidos” (2013:213). Los modelos de incorporación de tecnología acarrearán siempre un cúmulo de expectativas y retos, en algunos casos llevan tras de sí proyectos de innovación educativa, mientras que en otros se transita por un corte puramente tecnológico y a corto plazo.

Es común escuchar sobre la adopción del modelo 1:1 en las escuelas de educación básica y secundaria como una de las formas adecuadas de incorporar tecnología en el aula. Este modelo, derivado del proyecto de *One Laptop per Child* (OLPC) de Negroponte en el año 2006, “involucra a un estudiante, una computadora, una experiencia de aprendizaje personalizada y un contexto de conexión inalámbrica de acceso continuo a internet” (Manso *et al.*, 2011:26). Y aunque las cifras hablan de una cobertura significativa en muchas regiones de América Latina, aún quedan muchos desafíos que solventar. Por ejemplo, Alejandro Artopoulos (citado en Rua, 2014) sostiene que: “Gracias a la inversión masiva en *netbooks* estamos alcanzando el momento en el que es evidente que con computadoras solas no alcanza. Hay que hacer foco en la capacitación, los contenidos y, fundamentalmente, no darle la espalda a internet”.

También es verdad que con la masificación de los dispositivos móviles se han sugerido otros modelos para incorporar las tecnologías a la escuela. El modelo *trae tu propio dispositivo* (BYOD, por sus siglas en inglés) ha encontrado en muchas escuelas un rumbo de trabajar con tecnología en el aula. Debido a que muchos centros escolares no pueden darse el lujo de ofrecer un programa tecnológico 1:1, se piensa que los dispositivos que son propiedad de los estudiantes podrían ayudar a llenar el vacío de las computadoras y auxiliar al objetivo de enseñanza (Weinstock, 2010). Y aunque podemos continuar nombrando múltiples iniciativas de inserción de TIC en la escuela, mientras el ambiente se mantenga rígido, unimodal y expositivo, no existirá evolución alguna. Buckingham (2008:224) indica que: “Considerar los fenómenos como internet, el *software* de computación y los videojuegos como meras tecnologías —y, en especial, como tecnologías de la información— puede llevarnos a pasar por alto su condición de formas de representación, cultura y comunicación”.

Por otra parte, Warger y Dobbin (2009) sostienen que la era en que vivimos nos conduce a examinar los espacios de aprendizaje y analizar los enfoques con los que se construyen. La escuela debe articular una cultura que apoyada por la tecnología digital suscite entornos propicios para el trabajo en equipo, disponga una relación participativa y colaborativa, e invite al estudiante a tomar un rol activo en el proceso de aprendizaje. No olvidemos que “los dispositivos

tecnológicos son siempre tecnocultura porque son incomprensibles e imposibles sin las condiciones de la cultura humana en la que emergen y a la que se destinan” (Lizarazo y Andión, 2013:64). La trascendencia que los medios digitales pueden suscitar en la educación sólo será efectiva si comprendemos que la organización pedagógica en el aula no se adhiere a una estructura cerrada y aislada, por ello, el desarrollo de las TIC y las nuevas posibilidades de ver el aprendizaje y la comunicación nos desafían a repensar los entornos donde tradicionalmente se lleva a cabo el proceso educativo.

COMUNICACIÓN: MÁS ALLÁ DE LA CLASE TRADICIONAL

Siguiendo la revisión sobre el aula que hace Cid Sabucedo (2001), ésta se entiende como un lugar complejo de interacción y comunicación; en este sentido, y con la aparición de las tecnologías digitales, su contexto se ve redimensionado, ya que se multiplica su carácter dinámico. Recordemos que, como señala Facundo (2006: 58), la “educación es una relación de comunicación. Como tal, todo acto educativo es un proceso relacional en el cual intervienen diferentes actores, medios y contenidos”. Por ello, no se puede desligar la práctica escolar de una realidad social donde, indudablemente el factor inercial de las tecnologías altera las bases del saber y la comunicación (Scolari, 2008).

Las innovaciones tecnológicas han significado un cambio de paradigma y están forjando nuevas maneras de ver el mundo, en la medida en que nuestras prácticas con los nuevos medios aumentan y se instalan en los órdenes colectivos. No obstante, en las aulas se aprecian interpretaciones educativas ancladas al pasado, como afirma Aparici:

Las tecnologías digitales y las redes sociales han hecho visibles las prácticas comunicativas que imperan en las educación: transmisoras y reproductoras donde las aulas actúan como si se tratara de un medio de comunicación masivo: un emisor y decenas o cientos de receptores” (Aparici, 2013, introducción, sección 2, párr. 8).

Aun cuando diversos especialistas coinciden en que el papel que juegan las tecnologías en el aula posibilita, entre otras cosas, ampliar

la capacidad informativa, fomentar la interactividad y la flexibilidad con actividades didácticas, y facilitar el trabajo colaborativo, sigue costando trabajo alejarse del tradicional dictado de las clases. De ahí que se vuelva indispensable hacer nuevas lecturas en las relaciones que se gestan en la práctica educativa para darnos cuenta que, como explica Dussel, “ya no hay un solo eje de interacción controlado por el profesor, sino una comunicación múltiple, que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores” (2010:19).

Entonces, si tomamos en cuenta, como refiere Bolívar, que “la cultura organizativa en un centro escolar son el conjunto de normas, valores, creencias y asunciones que —fruto de la interacción y la negociación entre los miembros— dan lugar al modo como se hacen las cosas” (2000, citado en Gordó, 2010:49), las bases de la complejidad de la comunicación en la sociedad actual abren la necesidad de contar con espacios donde sea posible gestar una nueva cultura participativa e interactiva en entornos enriquecidos tecnológicamente.

Alejarse del canon del estudiante meramente receptivo y de la figura central del profesor como única fuente del conocimiento, exige modificar los roles que han prevalecido en el aula. Siguiendo el pensamiento de Salinas (2004:3), se advierte que el rol del profesor debe actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de la gama de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador. Esta visión implica pasar de una educación radiotransmisiva (centrada en el maestro, uniforme, memorística, etc.), hacia un aprendizaje interactivo (centrado en el estudiante, personalizado, colaborativo, etc.), donde las escuelas sean lugares para aprender, no para enseñar (Tapscott, 2009).

El desafío implícito es conferir entornos de aula en sintonía con las dinámicas comunicativas y los nuevos roles de los actores educativos, que provea los elementos sustanciales para la puesta en marcha de la forma de proyectar el aprendizaje en el siglo XXI. Es preciso anotar que, como afirman Cabanellas y Eslava (2005:172):

[...] no puede existir comunicación sin interacción. [...] Interacción en el sentido de una circularidad de ida y vuelta infinita que supone

una coordinación de actuaciones que no depende de lo que se transmite, sino de la capacidad de establecer una escucha recíproca, una escucha a los demás, a los espacios, que nos hablan, que nos ofertan.

CONCLUSIONES

En el análisis de los entornos de aprendizaje se han notado líneas de investigación que llevan a cabo una revisión del espacio como elemento integrante en la organización del aula en su connotación física y su relación con las formas culturales de la sociedad digital. Se respalda la idea de que el entorno, evidentemente, tiene impacto en el procedimiento de las actividades de aprendizaje y las dinámicas de acción de estudiantes y profesores. Por ello, las iniciativas que busquen transformar los esquemas tradicionales de enseñanza deberán tomar en cuenta que los entornos educativos se configuran en la medida en que se comprenden las formas de aprendizaje en la cultura digital y los roles de los actores del proceso educativo, todo ello en un espacio flexible, que armonice las relaciones e interacciones mediante didácticas enriquecidas tecnológicamente.

La tarea de concebir mejores ambientes de aprendizaje para el aula implica una relación interdisciplinaria de los diversos participantes para exponer, escuchar y atender las consideraciones que cada uno percibe. Las propuestas que desde hace varios años están explorando diseños innovadores en los entornos de aprendizaje en diversas instituciones educativas alrededor del mundo, nos llevan a señalar las consideraciones sobre la influencia y efectividad que tienen los espacios sobre las prácticas educativas.

El esquema propuesto se desprende del seguimiento del tema e intenta reflexionar sobre los modelos de innovación tomando en cuenta los aspectos tecnológicos, comunicativos, pedagógicos y del espacio. Puesto que proveer nuevos entornos de aprendizaje requiere un trabajo articulado más allá del ímpetu tecnológico o de cambios puramente estéticos, es conveniente comprender de qué manera se influyen y relacionan dichas áreas. Por lo tanto, involucra situarnos en escenarios educativos que sugieren cambio, flexibilidad y adaptación. La intención es incidir de manera más activa en la confección de entornos que revitalicen las acciones educativas del presente y el futuro próximo.

Evidentemente, reinventar el diseño del aula tradicional exige continuar con investigaciones que aborden las muchas interrogantes que surgen al respecto, por ejemplo: evaluaciones del rendimiento académico de los estudiantes; uso efectivo por parte de los docentes; la conveniencia de adopción al contexto latinoamericano; la postura comercial de los sectores empresariales en el diseño de espacios; costos de implementación y mantenimiento; cómo trabajar además con bibliotecas, laboratorios y espacios de uso común en las escuelas, por mencionar algunos aspectos.

Finalmente, los especialistas coinciden en que el diseño de entornos como catalizadores de nuevas experiencias y prácticas de aprendizaje coloca el énfasis en los estudiantes y centra la mirada en el aprendizaje; en suma, se requiere transitar de modelos fundados en la época industrial hacia un tipo de educación que se inserte de forma plena en la cultura digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2013), *rEDUvolution. Hacia la revolución de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Adell, J. y L. Castañeda (2012), “Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?”, en J. Hernández *et al.* (coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*, Barcelona, Asociación Espiral, Educación y Tecnologías, pp. 3-32.
- Alcoceba H., J. (2013). “Juventud, tecnologías de la información y cambio social”, en F. Sierra (coord.), *Ciudadanía, tecnología y cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*, Barcelona, Gedisa, pp. 181-209.
- Aparici, R. (coord.) (2013), *Conectados en el ciberespacio*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, versión e-pub.
- y M. Silva (2012), “Pedagogía de la interactividad”, en revista *Comunicar*, vol. 38, núm. XIX, pp. 51-58.
- Area, M. (2013), “Universidades de piedra, con campus en la nube”, presentado en *V Jornada de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid*, 12 de diciembre, disponible en <<http://youtube/ehKmDxqennw>>.

- Baepler, P.; D.C. Brooks y J.D. Walker (eds.) (2014), *Active Learning Spaces: New Directions in Teaching and Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Beichner, R. (2008), "The SCALE-UP Project: A Student-Centered, Active Learning Environment for Undergraduate Programs", en *The National Academy of Sciences*.
- Bridgeland, J.M.; J.J. Dilulio y K.B. Morison (2006), *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*, Civic Enterprises, disponible en <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513444.pdf>>.
- Brooks, D.C. (2011), "Space Matters: The Impact of Formal Learning Environments on Students Learning", en *British Journal of Educational Technology*, vol. 2, núm. 5, pp. 719-726.
- (2012), "Space and Consequences: The Impact of Different Formal Learning Spaces on Instructor and Student Behavior", en *Journal of Learning Spaces*, vol. 1, núm. 2.
- Broto, C. (2013), *Nueva arquitectura para la educación*, Barcelona, LinksBooks.
- Buckingham, D. (2008), *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Manantial.
- Brunner, J.J. (2000), *Educación: escenarios del futuro*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina y el Caribe (PREAL), documento de trabajo núm. 16.
- Cabanellas, I. y C. Eslava (coords.) (2005), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona, Graó.
- Carbonell, S.J. (2015), *Pedagogías del siglo XXI*, Barcelona, Octaedro.
- Castells, M. (2001), *La galaxia internet: reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*, Barcelona, Plaza & Janés.
- (2007), "Estudiar ¿para qué?", en *La Vanguardia*, 24 de noviembre, p. 25, disponible en <<http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/2007/11/24/pagina-25/65387347/pdf.html>>.
- Chan, N.M. (2004), "Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales", en *Revista Digital Universitaria*, vol. 5, núm. 10, pp. 1-26.
- Cid, S.A. (2001), "Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística", en *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, núm. 19, pp. 181-208.
- Cleveland, B. (2009), "Engaging Spaces: An Investigation into Middle School Educational Opportunities Provided by In-

- novative Built Environments: A New Approach to Understanding the Relationship between Learning and Space”, en *The International Journal of Learning*, vol. 16, pp. 385-397.
- y K. Fisher (2014), “The Evaluation of Physical Learning Environments: A Critical Review of the Literature”, en *Learning Environment Research*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-18.
- Crovi D.D. (2013), “Matrices digitales en la identidad juvenil”, en F. Sierra (coord.), *Ciudadanía, tecnología y cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*, Barcelona, Gedisa, pp. 211-231.
- Gutiérrez, J.H. (2003), “Las nuevas tecnologías y el desafío de la educación”, en J.J. Brunner y J.C. Tedesco (eds.), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*, Buenos Aires, IPE/Unesco/Septiembre, pp. 87-100.
- Dussel, I. (2010), *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*, Córdoba, Salida al Mar.
- (2011), “Aprender y enseñar en la cultura digital”, documento básico de discusión del VII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Santillana.
- y L.A. Quevedo (2010), “Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital”, documento básico de discusión del VII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Santillana.
- Facundo, D.A. (2006), “Antecedentes, situación y perspectivas de la educación superior virtual en América Latina y el Caribe”, en *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas, Venezuela, Unesco/IESALC, pp. 56-70.
- Finkel, D. (2008), *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Universidad de Valencia.
- Fisher, K. (2005), *Research into Identifying Effective Learning Environments*, Londres, OECD/PEB.
- Gordó, G. (2010), *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*, Barcelona, Graó.
- King, R. (2012), “IDC: We’re in the Midst of the Great PC Exodus on the Internet”, en *Portal ZDNet*, 29 de octubre, disponible en <<http://www.zdnet.com/article/idc-were-in-the-midst-of-the-great-pc-exodus-on-the-internet/>>.

- Kuuskorpi, M. y N.C. González (2011), “The Future of the Physical Learning Environment”, en *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments*, París, OECD Publishing.
- Lancaster, J. (1811), *Hints and Directions for Building, Fitting up, and Arranging School-Rooms on the British System of Education*, Londres, Free School.
- Landau, M. (2006), “Los docentes en la incertidumbre de las redes”, en M. Palamidessi (comp.), *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 69-86.
- Lizarazo, D. y M. Andión (2013), *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*, México, Siglo XXI.
- Manso, M.; P. Pérez, M. Libedinsky, D. Light y M. Garzón (2011), *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*, Buenos Aires, Paidós.
- Mäkitalo-Siegl, K.; J. Zottman, F. Kaplan y F. Fischer (eds.) (2010), *Classroom of the Future. Orchestrating Collaborative Spaces*, Rotterdam, Sense Publisher.
- Oblinger, D. (ed.) (2006), *Learning Spaces*, Washington, EDUCAUSE.
- Palfrey, J. y U. Gasser (2008), *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*, Nueva York, Basic Books.
- Papert, S. (1995), *La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores*, Barcelona, Paidós.
- Park, E.L. y B.K. Choi (2014), “Transformation of Classroom Spaces: Traditional versus Active Learning Classroom in Colleges”, en *Higher Education*, vol. 68, núm. 5, pp. 749-771.
- Pearlman, B. (2010), “Designing New Learning Environments to Support 21st Century Skills”, en J. Bellanca y R. Brandt (eds.), *21st. Century Skills. Rethinking how Students Learn*, Bloomington, Indiana, Solution Tree Press, pp. 117-147.
- Radcliffe, D. (2009), “A Pedagogy-Space-Technology (PST) Framework for Designing and Evaluating Learning Places”, en D. Radcliffe, H. Wilson, D. Powell y B. Tibbetts (eds.), *Learning Spaces in Higher Education: Positive Outcomes by Design*, The University of Queensland, Proceedings of the Next Generation

- Learning Spaces 2008 Colloquium, pp.9-16, disponible en <<http://www.uq.edu.au/nextgenerationlearningspace/proceedings>>.
- Rshaid, G. (2011), *Learning for the Future. Rethinking Schools for the 21st Century*, Colorado, Lead + Learn Press.
- Rua, M. (2014), “El aula del futuro”, en *La Nación*, 23 de febrero, disponible en <<http://www.lanacion.com.ar/1665914-el-aula-del-futuro>>.
- Salinas, J. (2004), “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”, en *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 1, núm. 1, disponible en <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/issue/view/v1n1>>.
- Scolari, C. (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Barcelona, Gedisa.
- (2011), “Convergencia, medios y educación”, serie de seminarios, Asunción, Paraguay, Red Latinoamericana de Portales Educativos.
- Tapscott, D. (2009), *La era digital. Cómo la generación net está transformado al mundo*, México, McGraw-Hill.
- Taylor, A. (2009), *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- ; R.A. Aldrich y G. Vlastos (1988), “Architecture Can Teach... and the Lessons are Rather Fundamental”, en *In Context*, vol. 18, invierno, pp. 31-38.
- Toranzo, V. (2008), “Pedagogía y arquitectura en las escuelas primarias argentinas”, en *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 13, pp. 11-20.
- Tourón, J.; R. Santiago y A. Díez (2014), *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*, Barcelona, Océano.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2013), *Enfoque estratégico sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC/Unesco, disponible en <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>>.
- Wallis, C. y S. Steptoe (2006), “How to Bring our Schools out of the 20th Century”, en *Time*, 10 de diciembre, disponible en

- <http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Studies/ICILS_2013/IEA_ICILS_Press_Release.pdf>.
- Walker, J.D.; D.C. Brooks y P. Baepler (2011), “Pedagogy and Space: Empirical Research on New Learning Environments”, en *Educause Quarterly*, vol. 34, núm. 4.
- Warger, T. y G. Dobbin (2009), “Learning Environments: When Space, Technology and Culture Converge”, en *Educause Learning Initiative*, reporte.
- Weinstock, J. (2010), “Left to their Own Devices”, en *The Journal Resource*, disponible en <<http://thejournal.com/Articles/2010/01/08/left-to-their-own-devices.aspx>>.
- Yazzie-Mintz, E. (2010), “Charting the Path from Engagement to Achievement: A Report on the 2009 High School Survey of Student Engagement”, en *High School Survey of Student Engagement*, Bloomington, Indiana, Indiana University-Center for Evaluation & Education Policy, disponible en <http://ceep.indiana.edu/hssse/images/HSSSE_2010_Report.pdf>.

9. REDES COGNITIVAS Y COMPETENCIAS DIGITALES: PROPUESTAS PARA UN ABORDAJE SISTÉMICO*

Gabriel Pérez Salazar**
Beatriz Coss Coronado***
Sonia O. Martínez Ayala****

INTRODUCCIÓN

Las recientes investigaciones sobre el fenómeno de la brecha digital (Abad, 2013; Cox *et al.*, 2013; Van Volkom *et al.*, 2014) enfatizan la necesidad de plantear este problema desde una perspectiva en la que se consideren todos aquellos factores que inciden en la manera en que los usuarios utilizan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Desde este enfoque, a variables como el acceso y los contextos económico-tecnológicos en los que se emplean las TIC en la actualidad, se suman aspectos relativos a los procesos

* El presente trabajo representa una articulación entre el proyecto “Identidad e interacción en redes sociales en línea” del cuerpo académico Comunicación Masiva, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UAdeC, y el proyecto “Monitorear la sociedad de la información y el conocimiento en México. Propuesta de indicadores cualitativos: el capital informacional” (PAPIIT-UNAM), coordinado por la doctora Alma Rosa Alva de la Selva (FCPyS).

** Gabriel Pérez Salazar es doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC).

*** Beatriz Coss Coronado es Maestra en Comunicación por la UAdeC y profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, UAdeC.

**** Sonia O. Martínez Ayala es maestra en Farmacología por la UMSNH y maestra en Educación por el IEU, Puebla. Investigadora independiente.

cognitivos involucrados en dichos usos. Así, las competencias digitales se han consolidado como una categoría de análisis que se relaciona de manera directa con las capacidades que los usuarios poseen, construyen y comparten en torno a las TIC. Como se verá, estas capacidades han sido analizadas desde diversas corrientes y modelos: mientras que algunos autores (Siegle, 2004; Levis, 2005) se basan en procesos de transferencia y administración de información, en otros trabajos más recientes (Johnson, 2008; Mills, 2010; Hall *et al.*, 2013) se sugiere la necesidad de adoptar un enfoque más cercano al constructivismo, de manera que las actitudes, valoraciones y motivaciones de los usuarios —entendidos como sujetos activos y no como meros receptáculos de saberes exógenos— formen parte del entramado conectado con las competencias relacionadas con el uso las TIC.

El objetivo de este capítulo es argumentar la pertinencia de la noción de *redes cognitivas* para el estudio de las competencias digitales, desde una perspectiva sistémica. Después de una breve revisión de la forma en que se han definido dichas competencias, se mostrará la manera en que diversas metodologías empleadas para su evaluación destacan el papel activo del sujeto en la solución de problemas mediante el uso de las TIC. De acuerdo con estos antecedentes, se planteará que dicha noción permite identificar el entramado cognitivo del que cada usuario echa mano en actividades como la búsqueda, discriminación y selección de información en línea que le es socialmente relevante. En la sección final del trabajo, se presenta una propuesta para problematizar este fenómeno desde una perspectiva compleja, que parte tanto de la cibernética como de la teoría general de los sistemas sociales. Éste es un abordaje que prácticamente no ha sido realizado en relación con la conceptualización de las competencias digitales, y en el que radica nuestra principal aportación al estado de la cuestión.

LAS COMPETENCIAS DIGITALES: ANTECEDENTES

Como Tobón (2008) sugiere, la noción de *competencias* surgió en la década de 1960 a partir de los trabajos de Skinner (desde la psicología conductista) y Chomsky (lingüística). En términos generales, se refiere a los procesos cognitivos relacionados con las habilidades y

destrezas aplicadas a la solución de problemas concretos. Así, se ha hablado de distintos tipos de competencias, dependiendo de las aplicaciones específicas de tales procesos cognitivos: competencias lectoras, matemáticas, sociales, etc. Las competencias digitales pertenecen a este enfoque, y serán abordadas enseguida con más detalle.

El mundo contemporáneo demanda que los usuarios de las TIC posean una serie de habilidades para manejar *software*, buscar e intercambiar información, producir y publicar contenidos en línea, entre otros. Esta habilidad ha sido definida como una competencia digital, a partir de distintos enfoques conceptuales para evaluar las capacidades de los usuarios en el siglo XXI. A continuación se presentan algunas acepciones de este término con base en algunos antecedentes referidos en la literatura. Queda claro que el concepto de competencia digital es un término polisémico que ha sido abordado en los últimos años por muy diversos teóricos y organizaciones internacionales.

Como ya adelantábamos, en 1965 Chomsky (Martínez López, 2009) acuñó el término *competencia* al introducir el concepto de competencia lingüística, refiriéndose a la gramática generativa, es decir, al conjunto de pautas que dan lugar a todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua. Considerando esta noción, recientemente se han hecho diversas aproximaciones al asunto de los saberes requeridos en los entornos digitales. Por ejemplo, el Parlamento Europeo realizó una serie de recomendaciones sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Sobre la competencia digital señala que implica el uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación, entre las que destacan habilidades en el uso de computadoras para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet (Larraz, Espuny y Gisbert, 2011).

Uno de los primeros autores en precisar la noción de competencia digital fue Paul Gilster, en 1997, cuando la definió como “la habilidad de entender y utilizar la información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes cuando se presenta a través de ordenadores” (en Larraz, Espuny y Gisbert, 2011:9). Otros autores establecen dimensiones o componentes que forman parte de la competencia digital, entre los que destaca Mir, quien la define como “la

combinación de conocimientos y habilidades, en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales” (2009:8). En torno a ello, este autor propone cinco ámbitos de competencias:

- a) *Ámbito de aprendizaje*: aprender y generar conocimientos, productos y procesos.
- b) *Ámbito de la información*: obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales.
- c) *Ámbito de la comunicación*: comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales.
- d) *Ámbito de la cultura digital*: actuar en forma responsable, cívica y segura.
- e) *Ámbito de la tecnología*: utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales.

De acuerdo con Area y Ribeiro-Pessoa (2012:20-25), las competencias implicadas en la alfabetización digital son:

- a) *Competencia instrumental*: relativa al dominio técnico de cada tecnología y de sus procedimientos lógicos de uso. Es decir, adquirir el conocimiento práctico y las habilidades para el uso del *hardware* (montar, instalar y utilizar los distintos periféricos y aparatos informáticos) y del *software* o programas informáticos (bien del sistema operativo, de aplicaciones, de navegación por internet, de comunicación, etcétera).
- b) *Competencia cognitivo-intelectual*: se refiere a la adquisición de los conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías, así como comunicarse con otras personas mediante los recursos digitales. Es decir, aprender a utilizar de forma inteligente la información tanto para acceder a la misma, otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla personalmente.
- c) *Competencia sociocomunicacional*: comprende el desarrollo de un conjunto de habilidades relacionadas con la creación de textos de naturaleza diversa (hipertextuales, audiovisuales, icónicos,

tridimensionales, etc.), difundirlos a través de diversos lenguajes y poder establecer comunicaciones fluidas con otros sujetos a través de las tecnologías. Asimismo, supone adquirir y desarrollar normas de comportamiento que impliquen una actitud social positiva hacia los demás como puede ser el trabajo colaborativo, el respeto y la empatía en redes sociales.

- d) *Competencia axiológica*: es la toma de conciencia de que las TIC no son asépticas ni neutrales desde un punto de vista social, sino que inciden significativamente en el entorno cultural y político de nuestra sociedad, así como la adquisición de valores éticos y democráticos en relación con el uso de la información y de la tecnología, evitando conductas de comunicación socialmente negativas.
- e) *Competencia emocional*: relativa al conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales. Éstas tienen lugar ya sea con las acciones desarrolladas en escenarios virtuales, como pueden ser los videojuegos, o bien, con la comunicación interpersonal en las redes sociales. La alfabetización en esta dimensión tiene que ver con el aprendizaje del control de emociones negativas, con el desarrollo de la empatía y con la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal en el uso de las TIC.

Finalmente, Larraz, Espuny y Gisbert (2011) señalan que la competencia digital permite a los individuos enfrentarse a los problemas que plantea la sociedad del conocimiento desde el ámbito (personal, profesional y social) y además requiere de cuatro saberes específicos:

- 1) Competencia informacional: gestión de la información digital.
- 2) Competencia en comunicación audiovisual: análisis y creación de mensajes multimedia.
- 3) Competencia en TIC: tratamiento de datos en diferentes formatos.
- 4) Competencia en comunicación: participación, civismo e identidad digital.

En consecuencia, se puede afirmar que existe una multiplicidad de definiciones; sin embargo, muchas de ellas giran en torno a aspectos como las habilidades relacionadas con el uso crítico de las TIC, capacidades para gestionar información para la construcción del conocimiento, el manejo de contenidos digitales (que implica la producción y publicación de contenidos), así como la participación y comunicación en los entornos digitales.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

Además de las definiciones anteriores, el asunto de las competencias digitales también puede ser abordado desde los instrumentos que han sido aplicados en su evaluación. Cha *et al.* (2011) hacen una extensa revisión de la manera en que se ha intentado medir las competencias asociadas a las TIC. Estos autores refieren que se ha desarrollado una serie de pruebas, al menos desde el año 2000, a partir de instrumentos de aplicación estandarizada en países como Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y los países de la Unión Europea. Cada uno de ellos tiene un enfoque y un conjunto de indicadores distintos, aunque en términos generales abordan tanto aspectos instrumentales como cognitivos. A partir de la revisión de los documentos a los que se hace referencia en este trabajo,¹ identificamos las siguientes habilidades generales que suelen ser evaluadas en dichos instrumentos:

- 1) Capacidad para seleccionar los recursos tecnológicos que permitan satisfacer una necesidad específica.
- 2) Competencias que permiten localizar, discriminar y evaluar diversas fuentes de información.
- 3) Capacidad para aprender de manera autónoma el uso de nuevos dispositivos y recursos tecnológicos.
- 4) Competencias que permiten aprovechar el capital social al que se puede tener acceso a través del uso de las TIC, y construir

¹ Estos documentos se encuentran en: WDPI (2000), ICTLP (2006) y NDLP (2014). Es pertinente mencionar que Cha *et al.* (2011) no hacen un recuento detallado de dichas propuestas y es por ello que hemos acudido a estas fuentes de manera directa.

redes de apoyo en torno a diversos asuntos (educación, movimientos sociales y asistenciales, etcétera).

- 5) Habilidades que posibilitan la elaboración de contenidos originales, o bien la adaptación e integración (*mashup*) de contenidos previamente existentes, en productos que manifiestan algún grado de creación.

La mayoría de los trabajos revisados conciben las competencias tecnológicas como estados y no como procesos; es decir, las evaluaciones se centran en lo que el sujeto es capaz de realizar en un momento dado y no en aquello que se aprende (y cómo se aprende) a través del uso de las TIC. Desde esta segunda perspectiva, dichos procesos constituyen el asunto central en el trabajo de Greene, Yu y Copeland (2014), quienes realizan un abordaje de las competencias digitales a partir de lo que identifican como un conjunto de *elementos críticos*, y que están dados por: 1) habilidades efectivas en el aprendizaje autorregulado y 2) la cognición epistémica.

El aprendizaje autorregulado es definido por estos autores como un conjunto de habilidades que se aplican en la identificación de objetivos, tareas, planes y el desarrollo de estrategias que lleven al logro de dichos objetivos. Esto incluye autoevaluaciones parciales (que se producen durante la realización de una actividad concreta), las cuales pueden llevar a la modificación de las estrategias cuando no se alcanzan los objetivos. Un componente clave en estos procesos es la motivación de los sujetos con la solución de problemas a través del uso de las TIC.

Para Greene, Yu y Copeland (2014), la cognición epistémica tiene que ver con un conjunto de fenómenos cognitivos que guían y facilitan el acomodo y la estructuración del conocimiento, ayudando a crear las condiciones en las que ocurre el aprendizaje adaptativo. Esto incluye la capacidad para evaluar la calidad y pertinencia de las fuentes, la valoración de información contradictoria así como las habilidades en el establecimiento de vínculos entre distintos conjuntos de información compleja.

Con el propósito de medir las habilidades efectivas en el aprendizaje autorregulado y la cognición epistémica, estos autores han recurrido a una metodología conocida como “protocolo de pensamiento en voz alta”, y que desde una perspectiva similar había sido utilizada

por Casas y Luengo (2004). De manera general, este método de levantamiento de datos consiste en pedir a los sujetos participantes que verbalicen las acciones que estén realizando, en relación con una labor específica. Con base en este discurso, los investigadores llevan a cabo un proceso de codificación, identificando y marcando la ocurrencia de aquellos indicadores que buscan; en este caso, dados por acciones en las que tenga lugar el ya mencionado aprendizaje autorregulado y la cognición epistémica.

Esta forma de concebir las competencias tecnológicas implica necesariamente una visión sistémica; se trata de procesos de integración activa en los que el sujeto interrelaciona sus conocimientos previos con un objetivo específico, así como con los avances parciales que vaya logrando a medida que avanza. Como ya lo indicamos, en esta propuesta se registra no sólo si una acción determinada tuvo éxito, sino también se consideran los recorridos y estructuras mentales de los usuarios durante una tarea en particular.

El trabajo de Greene, Yu y Copeland (2014) en torno a las competencias tecnológicas, considera la existencia de estructuras cognitivas de naturaleza relacional. Desde su perspectiva, cuando una persona lleva a cabo una acción con el fin de alcanzar una meta, se establecen vínculos mentales entre aquello que es previamente conocido y lo que se relaciona con dicho objetivo, ajustando esto de manera continua a la tarea que se esté realizando. Nuestro planteamiento es que esta forma de abordar las competencias digitales ofrece una comprensión mucho más precisa del fenómeno, y que las redes cognitivas pueden ser un concepto de utilidad en el diseño de estrategias que lleven a su construcción. Enseguida, haremos una revisión de lo que se ha planteado en torno a dicho asunto.

REDES COGNITIVAS

La noción de que existen estructuras mentales de relación que se activan durante la realización de una tarea específica no es de ningún modo novedosa; incluso cuando se vinculan con el uso de la tecnología. Cuando Bush (1945) hizo la propuesta de lo que años más tarde sería la World Wide Web, señaló que su planteamiento estaba inspirado en la forma en que la mente humana es capaz de relacionar un

conjunto de conocimientos aparentemente inconexos y aislados. Como veremos, se trata de una idea general cuyos antecedentes basados en diversas aproximaciones empíricas datan de mediados de la década de 1970 a partir de las ciencias cognitivas; sin embargo, no fue sino hasta ya entrado el siglo XXI cuando empieza a ser observado en las referencias especializadas en áreas como la educación, la neurología² y la inteligencia artificial en telecomunicaciones.³

En la revisión de los antecedentes, la primera mención de las redes cognitivas que localizamos pertenece a Carley (1986). En su investigación, la autora presenta una propuesta metodológica para observar los procesos de construcción del conocimiento que tienen lugar a partir de la interacción social, haciendo énfasis en las formas en que ocurre la toma de decisiones en la adquisición de nueva información, así como en la identificación de estructuras que son tanto de carácter social como mental. A partir de este trabajo, una red cognitiva puede ser entendida como un conjunto de unidades conceptuales,⁴ cuyas relaciones se establecen en función de un asunto o tarea concreta y que permiten al sujeto ajustar sus acciones⁵ a partir de la información que recibe del entorno.

De acuerdo con la noción de los *marcos*⁶ de Marvin Minsky, Carley (1986) refiere que puede haber distintas estructuras organizadas en niveles jerárquicos, en las que algunas redes se encuentran subordinadas a otras, dependiendo de su complejidad y relación. En todo caso, esta autora enfatiza que las estructuras cognitivas dependen de manera muy importante de la interacción social que establecen las personas entre sí, de manera que mientras más fuertes son las relaciones entre los integrantes de un grupo, mayor tiende a ser la coincidencia entre sus estructuras cognitivas.⁷

² Como los realizados por Lee, Ermentrout y Bodner (2013) y Loitfelder *et al.* (2014).

³ Como en Ho-Van (2013) y Marstaller, Hintze y Adami (2013).

⁴ Cada una de estas unidades representa un nodo dentro de la red.

⁵ Dichas acciones pueden corresponder a una toma de decisión, una categorización, o la realización de una tarea.

⁶ *Frames*, en el original. Se refieren a estructuras complejas que integran todo aquello que se conoce en torno a una categoría específica de información, y que están compuestas por diversas redes (mapas) de menor complejidad.

⁷ Kilduf y Tsai (2003) presentan una detallada revisión del estado de la cuestión

En este sentido, Casas y Luengo (2004, 2013) destacan el trabajo de autores como Ausubel, Novak y Hanesian (1968), quienes plantean que el aprendizaje tiene lugar a partir de la reorganización de relaciones entre las ya mencionadas unidades mentales que forman conceptos generales. Estos conceptos están formados por unidades de sentido, a partir de una estructura que Woods (1975) había identificado como *redes semánticas*.

Con el nombre de *conceptos nucleares*, Casas y Luengo (2004) bajan esta misma noción en torno a la forma en que se representa y estructura el conocimiento, y su propuesta guarda una importante diferencia en relación con los planteamientos hechos por Ausubel, Novak y Hanesian (1968). Mientras que tradicionalmente se había sugerido que el aprendizaje tiene lugar a partir de estructuras mentales jerárquicas, Casas y Luengo proponen que esto no necesariamente ocurre de esta manera y que en los procesos de aprendizaje no siempre hay ideas de *mayor* o de *menor* nivel, sino que “simplemente hay conceptos que sirven como anclaje a la estructura cognitiva del alumno” (2004: 78).

En trabajos recientes (Godino, Batanero y Font, 2007; Menon y Smith, 2014) es posible reconocer que la idea general dada a través de nociones como los conceptos nucleares de Casas y Luengo (2004), las redes semánticas de Woods (1975) o las redes cognitivas de Carley (1986), adquieren gradualmente una mayor presencia en los marcos conceptuales en los que se basan diversas investigaciones en el área de la educación. Además de los trabajos ya mencionados, destaca la propuesta de Bruun (2012), quien, basado en la idea de los mapas mentales de Novak y Cañas (2008), así como en las unidades cognitivas de Johnson (1987), propone la existencia de nodos dados por unidades mentales (que pueden ser ideas, competencias, habilidades, saberes, etc.), entre los cuales se establecen vínculos significativos. Una red de este tipo tiende a ser más robusta a medida que se conectan más nodos, sugiere Bruun, en concordancia con lo encontrado por Carley (1986).

en torno a la forma en que las redes sociales ejercen una influencia sobre las cogniciones de sus miembros. Éste es ciertamente un enfoque que no corresponde del todo con el que proponemos en este trabajo, a pesar de la coincidencia en términos, y que es llamado por dichos autores como *Cognitive Network Theory*.

Sin importar el nombre que se le haya dado al concepto, estas formas de entender y representar los procesos cognitivos pueden ser relacionadas con una amplia variedad de fenómenos, entre los que destacan los ya mencionados elementos críticos en las competencias digitales descritos por Greene, Yu y Copeland (2014). Tanto en los aprendizajes autorregulados como en la cognición epistémica, se llevan a cabo procesos de ajuste en función del estado que guarda la actividad que se esté realizando en torno a un objetivo determinado. Dicha estructura relacional conecta saberes más o menos complejos que, a través de dicha unión, posibilitan la realización de una tarea específica, lo cual incluye la solución de problemas a través del uso de las TIC.

HACIA UNA VISIÓN SISTÉMICA DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

Como hemos establecido hasta este punto, en los procesos de aprendizaje en general (entre los que se encuentra la construcción de habilidades relacionadas con el uso de las TIC), podemos concebir una red de unidades mentales que se constituye y reestructura de manera constante a partir de la relación del sujeto con la realidad social. Así, consideramos que las redes cognitivas, como han sido trabajadas por los autores que ya hemos presentado, representan un punto de partida para un abordaje sistémico de las competencias digitales.

Con base en la teoría de sistemas de Luhmann (1984), podemos decir que el aprendizaje puede considerarse como una operación de ajuste entre el sistema y el entorno, que le permite al primero mantener su existencia como tal. La noción dada por las redes cognitivas⁸ representa una situación particularmente relevante a la luz de este enfoque. Consideramos que se trata de un asunto cuya complejidad está dada al menos en tres entornos relacionales: 1) el sistema cognitivo, 2) el sistema dado por la relación entre el sujeto y las TIC y 3) el sistema social del que forma parte el sujeto, así como la su-

⁸ Y que como ya ha sido señalado, abarca también el concepto general de las redes semánticas (Woods, 1975), así como los conceptos nucleares de Casas y Luen-go (2004).

preestructura en la que se ubica. De ninguna manera se trata de tres sistemas independientes, sino de tres planos de observación que establecemos en función del objeto de estudio, es decir, de las competencias tecnológicas. Como es evidente, cada uno de ellos se reconfigura en función de los otros dos a partir de sus respectivos acoplamientos estructurales.⁹

Como lo ha planteado Carley (1986), las estructuras cognitivas que se configuran al interior de un determinado conjunto de estudiantes tienden a guardar grandes semejanzas con aquellas con quienes se relaciona, particularmente sus instructores. En este caso, podemos observar la estrecha relación de interdependencia que hay entre el plano social y el mental. Por lo tanto, podemos sugerir que la conformación del sistema cognitivo ocurre al menos en dos planos: como estructura interna en cada uno de los participantes en la interacción, y como estructura social, en tanto que es una forma compartida (y adquirida) socialmente que media la interacción.

Con base en la teoría de los sistemas sociales, cada sujeto puede considerarse a la vez como elemento y como ente activo a partir del cual se integra un sistema determinado. Desde la noción de las redes cognitivas, las unidades mentales que la integran existen y se construyen en estos dos planos de los que hemos hablado: el mental y el social (de lo contrario, simplemente no formarían parte del sistema). Como ya hemos dicho, lo mental y lo social se influyen de manera mutua.

Así, lo que la pedagogía define como dichas unidades semánticas (estos elementos que son articulados y que pertenecen al sujeto), desde la teoría de sistemas son a la vez elementos que constituyen una red (cognitiva), y formas de relación entre distintos sujetos (estructura). De esta manera, su construcción y reconfiguración se dan a partir de los planos resultantes tanto de las actividades de pensamiento (deducción, síntesis, comparación, formulación de hipótesis) que lleva a cabo cada sujeto en relación con el uso que hace de las TIC, como de su relación con los demás y con la intención y/o meta que se haya establecido en función de dicho uso.

⁹ Conviene recordar que, según Luhmann (1984), todo sistema es operacionalmente cerrado. Sin embargo, distintos sistemas pueden intercambiar entre sí información, lo que permite hacer ajustes en relación con las condiciones cambiantes

Retomando la noción de la zona de desarrollo próximo de Vygotski (1978), queda claro que esto va mucho más allá de una relación que se establece en una situación estudiante-profesor en los modelos de educación formal. La relación entre el sujeto y las TIC no parten del vacío, y como ya había sido anticipado en Mills (2010) y Hall *et al.* (2013), existe una serie de valoraciones y representaciones simbólicas en torno a la tecnología y sus posibilidades, que median inevitablemente en su uso. Dichas valoraciones son operaciones de acoplamiento estructural que median en todos los planos de relación entre el sujeto, su entorno y las TIC, dado que influyen de manera inevitable tanto en la interacción social como en el acomodo y la reestructuración que tienen lugar a partir de su uso. De esta manera, la noción del constructivismo dada por las *comunidades de aprendizaje* (Ayuste *et al.*, 1994) tiene sentido: toda interacción, formal o informal, constituye una operación que da lugar al sistema cognitivo.

Desde esta perspectiva, nos parece que señalar la existencia de diversos niveles jerárquicos entre los elementos que componen el sistema, tanto en lo cognitivo como en lo socio-relacional, no resulta del todo pertinente, en función de dichas estructuras. Como lo indicamos en el apartado anterior, esto ya había sido sugerido por Casas y Luengo (2004). Su implicación conduce a considerar que las redes que se estructuran en función de cada objetivo específico están dadas por nodos que forman parte del sistema cognitivo en función de su relevancia, de lo que aportan en la tarea que está siendo realizada, sin que necesariamente deba establecerse un orden de importancia entre ellos. En otras palabras, cada una de estas unidades mentales implica una razón de ser que es intrínseca a la relación que se presenta entre el sujeto y la tecnología, y en la que todo lo que se vincula tiene una incidencia.

Uno de los factores que se presenta de manera constante en los abordajes que hemos revisado en los antecedentes, radica en cómo en este conjunto de nociones se enfatiza la capacidad para hacer modificaciones internas en función del estado que guardan las con-

del entorno. En estos intercambios, tiene lugar el acoplamiento de las estructuras propias a cada sistema. Con ello, el sistema logra mantener su existencia y su distinción del entorno, y sin embargo ajustarse internamente a éste.

diciones cambiantes del contexto (Carley, 1986; Thomas, Da Silva y Mackenzie, 2005), así como la posición del sistema ante el estado percibido como objetivo (Greene, Yu y Copeland, 2014).

De esta manera, en el uso de las TIC hay situaciones en las que el sistema cognitivo atraviesa por un proceso de reestructuración, de reconfiguración activa de las redes cognitivas que están siendo aplicadas, así como de construcción de nuevas unidades cognitivas que se agregan a dichas redes. Ante una necesidad específica que puede ser cubierta a partir del uso de recursos como un dispositivo con acceso a internet hay, por lo tanto, un proceso de activación y de reconfiguración en las unidades mentales que están siendo aplicadas a cada momento. El estado inicial parte de las estructuras cognitivas que el sujeto posee a partir de su experiencia previa. Éstas son de la mayor importancia, dado que en principio permiten iniciar el proceso de relación con dichos dispositivos, cuando así lo determinen y/o posibiliten el sistema y la estructura. En otras palabras, la capacidad para reconocer en las TIC la posibilidad de satisfacer una necesidad no es de ninguna manera automática, sino que pasa por este tamiz, por esta operación estructural con el entorno.

En la medida en que la tarea sea emprendida a través del uso de dichas tecnologías, las estructuras están sujetas a múltiples procesos de ajuste, a partir de las condiciones del contexto (que, como ya se ha sugerido, de ninguna manera son estáticas), así como de las operaciones de evaluación de correspondencia que el sujeto establece entre lo esperado y lo que en efecto está ocurriendo. De esta manera, podemos hablar de una operación cibernética en el uso de las TIC, es decir, de la capacidad del sistema para reconfigurar la estructura con la que los nodos semánticos se vinculan unos con otros. Sin embargo, consideramos necesario reiterar que dichos ajustes estructurales no se limitan al establecimiento de vínculos entre las unidades cognitivas que ya hemos mencionado, sino que parte del proceso de aprendizaje consiste también en la construcción que el sujeto realiza de nuevas unidades que se incorporan al conjunto de nodos cognitivos de que dispone y al que recurre en su relación con las TIC.

Como ya lo hemos adelantado, en estos procesos el sistema social tiene evidentemente una importancia tan grande como el sistema cognitivo, dado que uno da lugar al otro. Entonces, la relación que se establece entre quien utiliza las tecnologías de la información y la

comunicación y aquellos con quienes se relacione en torno a ellas, está regulada por sus propias estructuras. Por ejemplo, en una configuración tradicional escolar, la jerarquía del instructor juega un papel muy importante en el ya mencionado estado inicial. Lo que el profesor señala se convierte en una estructura que, como ya hemos visto a partir de Carley (1986), tiende a ser reproducida. De esta manera, las redes cognitivas son formas de relación que, a partir de dichos acoplamientos, inciden en la relación entre el usuario y los dispositivos con los que interactúa.

Sin embargo, y nuevamente recurriendo a Vygotski (1978), el entorno es mucho más complejo que sólo un hipotético instructor. El resto del sistema social es también determinante. Lo que Bourdieu (1986) denominaba como el capital social, en este caso puede ser re-expresado como un conjunto discreto pero incuantificable de estructuras sociales en constante enfrentamiento, que tienen relación con las TIC y con las cogniciones que cada elemento de este sistema social establece en este sentido. Así, las redes cognitivas son reconfiguradas a partir de todos aquellos sujetos con quienes el usuario se haya relacionado antes, durante y después de su enfrentamiento con la tecnología. Por lo tanto, ubicarse en un campo de interacción que propicie el flujo de estructuras cognitivas aplicables al uso de las TIC es muy distinto a quienes se encuentran relativamente aislados, o a quienes se hallan inmersos en estructuras de relación en el sistema social que tienden a ser más bien rígidas y altamente jerarquizadas.

Hasta este punto hemos enfatizado la mutua afectación que hay entre el sistema cognitivo y el sistema socio-relacional en torno al uso de las TIC; sin embargo, es necesario recalcar que dicho sistema social tiene sus propias estructuras interpretativas, que se manifiestan a partir del acoplamiento estructural que ocurren entre el sujeto y lo que desde la sociología clásica podemos concebir como su entorno *cultural*. Retomando y reelaborando la noción de las superestructuras de Marx (en Althusser, 1967), éstas constituyen una capa adicional de complejidad en las relaciones, usos y valoraciones en torno a las TIC. Ante un planteamiento como el de la sociedad de la información¹⁰ (visto como una forma de relación que es tanto polí-

¹⁰ Desde el discurso establecido por diversos organismos internacionales como la ONU, el FMI y el Banco Mundial, se establece una relación positiva entre tecnología

tica como económica), las estructuras cognitivas que se establecen se ven inevitablemente influidas en tantos sentidos como estructuras interpretativas posea el sujeto.

De esta manera, mientras que la Sociedad de la Información puede operar como una estructura que promueva el uso de las TIC en algunas personas, en otras, sus propias interpretaciones en torno a dicha visión, pueden derivar en diversas estrategias de negociación o incluso de rechazo y oposición. Como Zickuhr (2013) refiere, en Estados Unidos existe un sector de la población que, pudiendo pagar el servicio de acceso a internet, no lo hace simplemente porque considera que no le es relevante.¹¹ Si bien probar que dicha oposición se deriva de una postura de resistencia ante la hegemonía implicaría un acercamiento empírico emprendido con este objetivo, es claro que en dichas personas operan estructuras que influyen en tales comportamientos.

CONCLUSIONES

En la evaluación del Programa de Acceso a Servicios Digitales en Bibliotecas Públicas (Santos y De Gortari, 2009) tuvimos la oportunidad de observar la forma en que se llevaron a cabo acciones que, desde la administración pública, tenían la intención de incidir en el desarrollo de competencias digitales en un sector de la población mexicana. Como fue referido en su momento, las estrategias aplicadas partieron de una visión lineal en la que prevaleció un esquema de transferencia de saberes, bajo modelos de instrucción meramente instrumentales.

Tomar como marco conceptual la teoría de sistemas permite concebir, en primer lugar, que se trata de una situación compleja que demanda planes y programas en este mismo sentido. Así, la intención del presente estudio ha implicado la traducción de una parte del estado de la cuestión en torno a los saberes tecnológicos, en términos sis-

y progreso, particularmente en torno a las TIC. Éstas son impulsadas como el motor del desarrollo, y su presencia se considera determinante en el avance social.

¹¹ Del total de no usuarios de internet en Estados Unidos, 34% dicen que no les interesa, no lo necesitan o no quieren usarlo (Zickuhr, 2013:2).

témicos. Sin embargo, el trasfondo del asunto va más allá de una simple conversión de palabras. Además de la problematización específica que hemos presentado, se trata —empleando el vocabulario propio de este acercamiento— de realizar una observación de segundo orden que lleve a la conciencia de que, en efecto, las redes y estructuras cognitivas son un asunto inherentemente sociorrelacional.

Desde esta perspectiva, estudiar y comprender la forma en que tienen lugar los procesos de relación (en sus planos físico, simbólico, cultural, procedimental, emotivo, etc.) entre el sujeto y las tecnologías de la información y la comunicación, resulta de suma relevancia. Se trata de un conocimiento cuyo impacto social es de la mayor importancia, sobre todo a partir de las posibles oportunidades que en los ámbitos laboral y escolar suponen estas habilidades. Así, la identificación de las redes cognitivas que se estructuran a partir de actividades como la búsqueda de información en línea, la operación de un procesador de palabras, la relación social a través de plataformas como Facebook y Twitter, entre muchas otras posibilidades; representa una oportunidad que se acerca con mayor precisión a la manera en que en verdad tienen lugar en el plano social.

En consecuencia, se trata de elaborar estrategias complejas no sólo de análisis y evaluación del estado que guardan las competencias digitales en una parte de la población (lo que constituiría un necesario primer paso en un programa de intervención), sino de que a partir de ello se introduzcan modificaciones que realmente incidan en el desarrollo de políticas públicas de largo plazo en este sentido.

De esta forma, como ejemplificación, planteamos un escenario entre muchos otros posibles: a partir de la relación lúdica que se establece en algunas ocasiones entre los usuarios y las TIC (a partir de plataformas como las consolas de videojuegos, portales de juegos en línea y *apps* en dispositivos móviles), las estructuras que forman parte del estado cognitivo de las personas podrían ser aplicadas en función de otras metas. Si, dentro del complejo simbólico del sujeto, se construyen de manera intencional valoraciones positivas en torno a la tecnología como las que plantean Fishbach, Shah y Kruglanski (2004), se estaría considerando este factor emocional inherente al humano que hemos ya referido a partir de Area y Ribeiro-Pessoa (2012), y que se encuentra presente en los procesos cognitivos que operan en la formación de estructuras asociadas a la realización de

metas que el sujeto se propone, en las que el aprendizaje o reacomodo de los mismos está asociado (Aron *et al.*, 2004). A partir de la incorporación de las dinámicas interpretativas de Carley (1986), el aprendizaje en otros contextos podría ocurrir bajo esquemas distintos a las muy frecuentemente formas de relación autoritarias y forzadas con que en centros laborales y escolares se obliga al sujeto a utilizar recursos tecnológicos como computadoras, internet y diversas plataformas administrativas en línea.

Pero el asunto va más allá todavía. Si hay una profunda comprensión de la complejidad implícita en relación con los saberes digitales, esto se traslada también a quienes proveen de dichos recursos, en todas las instancias: desde las instituciones que adquieren plataformas y sistemas informáticos, hasta las entidades encargadas de desarrollarlos.

No se trata, como es claro, de una estrategia sencilla, ni económica ni de corto plazo. Sin embargo, una visión sistémica en torno a las competencias digitales y las redes cognitivas que se estructuran a partir de ellas, puede superar las lógicas (nuevamente, que no son sino estructuras cognitivas) de quienes toman las decisiones que impactan a grandes sectores. El sistema tiene ciertamente tensiones estructurales que pueden partir del enfrentamiento entre los plazos y las metas, las cuales suelen establecerse desde la administración pública y que se ven enfrentadas a lo que la realidad demanda en un momento dado. A pesar de esta situación, consideramos que la opción racional parece ser justamente ésta: promover una visión que, desde el reconocimiento y la comprensión de la complejidad, contribuyan a nuevas formas de relación entre los sujetos y los tres planos del sistema que hemos ya identificado en torno a las capacidades tecnológicas: 1) el sistema cognitivo, 2) el sistema dado por la relación entre el sujeto y las TIC y 3) el sistema social del que forma parte el sujeto (donde se encuentra la superestructura en la que se ubica).

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, L. (2013), "Media Literacy for Older People facing the Digital Divide: The e-Inclusion Programmes Design", en *Media Education Research Journal*, vol. 42, núm. XXI, pp. 173-180.

- Althusser, L. (1967), *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI.
- Area, M. y M.T. Ribeiro-Pessoa (2012), “De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0”, en *Revista Comunicar*, vol. 19, núm. 38, disponible en <<http://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=38-2012-03>>.
- Aron, A. *et al.* (2004), “Human Midbrain Sensitivity to Cognitive Feedback and Uncertainty during Classification Learning”, en *Journal of Neurophysiology*, vol. 92, pp. 114-152.
- Ausubel, D.P.; J.D. Novak y H. Hanesian (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Ayuste, A. *et al.* (1994), *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó.
- Bourdieu, P. (1986), “The Forms of Capital”, en J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nueva York, Greenwood, pp. 241-258.
- Bruun, J. (2012), “Networks in Physics Education Research: A Theoretical, Methodological and Didactical Explorative Study”, tesis de doctorado, Copenhagen, Department of Science Education.
- Bush, V. (1945), “As We May Think”, en *The Atlantic Monthly*, vol. 176, núm. 1, pp. 101-108.
- Carley, K. (1986), “An Approach for Relating Social Structure to Cognitive Structure”, en *Journal of Mathematical Sociology*, vol. 12, núm. 2, pp. 137-189.
- Casas, L.M. y R. Luengo (2004), “Representación del conocimiento y aprendizaje. Teoría de los conceptos nucleares”, en *Revista Española de Pedagogía*, vol. LXII, núm. 227, pp.59-84.
- *et al.* (2012), “Theory of Nuclear Concepts: A New Approach to Understand and Represent Cognitive Structures”, en P.M. Pumilia-Gnarini, E. Favaron, E. EPacetti, J. Bishop y L. Guerra (eds.), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, Hershey, IGI Global, pp. 591-604.
- y R. Luengo (2013), “The Study of the Pupil’s Cognitive Structure: The Concept of Angle”, en *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, pp. 373-398.

- Cha, S.E. *et al.* (2011), "Measuring Achievement of ICT Competency for Students in Korea", en *Computers & Education*, vol. 56, pp. 990-1002.
- Cox, M.J. *et al.* (2013), "Researching IT in education", en *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 29, pp. 474-486.
- Fishbach, A.; J. Shah y A. Kruglanski (2004), "Emotional Transfer in Goal Systems", en *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 40, pp. 723-738.
- Godino, J.D.; C. Batanero y V. Font (2007), "The Onto-Semiotic Approach to Research in Mathematics Education", en *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, vol. 39, núm. 1-2, pp. 127-135.
- Greene, J.A.; S.B. Yu y D.Z. Copeland (2014), "Measuring Critical Components of Digital Literacy and their Relationships with Learning", en *Computers & Education*, vol. 76, pp. 55-69.
- Hall, M. *et al.* (2013), "Student Experiences and Perceptions of Digital Literacy Skills Development: Engaging Learners by Design?", en *The Electronic Journal of e-Learning*, vol. 11, núm. 3, pp. 207-225.
- Ho-Van, K. (2013), "Exact Outage Analysis of Underlay Cooperative Cognitive Networks over Nakagami-Mfading Channels", en *IET Commun*, vol. 7, núm. 12, pp. 1254-1262.
- International ICT Literacy Panel (IICTLP) (2006), *Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy*, Lawrence Township, Nueva Jersey, Educational Testing Service.
- Johnson, G.M. (2008), "Functional Internet Literacy: Required Cognitive Skills with Implications for Instruction", en C. Lankshear y M. Knobel (eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices (New Literacies and Digital Epistemologies)*, Nueva York, Peter Lang Publishing, pp. 33-42.
- Johnson, M. (1987), *The Body in the Mind-The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Kilduf y Tsai (2003), *Social Networks and Organizations*, Londres, Sage Publications.
- Larraz, V.; C. Espuny y M. Gisbert (2011), "La presencia de la competencia digital en la Universidad", en *Encuentro Virtual Educa 2011*, junio, Organización de los Estados Americanos,

- disponible en <<http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/3212>>.
- Lee, J.; B. Ermentrout y M. Bodner (2013), "From Cognitive Networks to Seizures: Stimulus Evoked Dynamics in a Coupled Cortical Network", en *CHAOS*, vol. 23, pp. 1-21.
- Levis, D. (2005), "Alfabetos y saberes: la alfabetización digital", en *Comunicar*, vol. 26, pp. 78-82.
- Loitfelder, M. *et al.* (2014), "Brain Activity Changes in Cognitive Networks in Relapsing-Remitting Multiple Sclerosis-Insights from a Longitudinal fMRI Study", en *PLoS ONE*, vol. 9, núm. 4.
- Luhmann, N. (1984), *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. México, Anthropos/Universidad Iberoamericana/Centro Editorial Javerino.
- Marstaller, L.; A. Hintze y C. Adami (2013), "The Evolution of Representation in Simple Cognitive Networks", en *Neural Computation*, vol. 25, pp. 2079-2107.
- Martínez López, F.J. (2009), "Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las competencias básicas en educación", en *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 2, núm. 3, pp. 15-26, disponible en <<http://www.cepcuevasolula.es/espiral>>.
- Menon, T. y E.B. Smith (2014), "Identities in Flux: Cognitive Network Activation in Times of Change", en *Social Science Research*, vol. 45, pp. 117-130.
- Mills, K.A. (2010), "A Review of the 'Digital Turn' in the New Literacy Studies", en *Review of Educational Research*, vol. 80, pp. 246-271.
- Mir, B. (2009), "Competencia digital, competencia metodológica", disponible en <http://bmir.lamiradapedagogica.net/competenciasdigitales/BORIS_MIR_Competencia_digital_competencia_metodologica_Julio_2009.swf>.
- Northstar Digital Literacy Project (NDLP) (2014), "Northstar Basic Computer Skills Certificate", disponible en <<http://www.digitalliteracyassessment.org/>>, consultado el 31 de julio de 2014.
- Novak, J. y A. Cañas (2008), *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use them*, Pensacola, Florida, Florida Institute for Human and Machine Cognition.

- Santos, M.J. y R. de Gortari (2009), *Computadoras e internet en la biblioteca pública mexicana*, México, UNAM-IIS/Pearson.
- Siegle, D. (2004), "The Merging of Literacy and Technology in the 21st Century", en *Gifted Child Today Magazine*, vol. 27, núm. 2, pp. 32-35.
- Thomas, R.W.; L.A. DaSilva y A.B. Mackenzie (2005), "Cognitive Networks", en *Proceedings of IEEE DySPAN*, pp. 352-360.
- Tobón, S. (2008), *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*, México, Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Van Volkom, M. *et al.* (2014), "Revisiting the Digital Divide: Generational Differences in Technology Use in Everyday Life", en *North American Journal of Psychology*, vol. 16, núm. 3, pp. 557-574.
- Vygotski, L.S. (1978), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- Wisconsin Department of Public Instruction (WDPI) (2000), *Wisconsin's Model Academic Standards for Information and Technology Literacy*, Milwaukee, Wisconsin, WDPI.
- Woods, W.A. (1975), "What's in a Link: Foundations for Semantic Networks", en Bobrow y Collins (eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*, Nueva York, Academic Press.
- Zickuhr, K. (2013), "Who's not Online and Why", en *Pew Research Center's*, 25 de septiembre, Washington, Pew Research Center's Internet & American Life Project, disponible en <http://www.pewinternet.org/files/old-media//Files/Reports/2013/PIP_Offline%20adults_092513_PDF.pdf>.

*Comunicación, cultura y educación.
Nueve aproximaciones al estudio
de las tecnologías digitales*

se terminó en noviembre de 2015
en Imprenta de Juan Pablos, S.A.
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19
Col. del Carmen, Del. Coyoacán
México, 04100, D.F.
<juanpabloseditor@gmail.com>

1 000 ejemplares



BLANCA