

Internet seguro y jóvenes de secundaria en México

*Gustavo León Duarte, Yessica Caudillo Ruiz,
René Contreras Cázarez, Diana Moreno Carrillo.*



*"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"*



SEC



Esta obra está editada bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)



Este libro es producto de una investigación que ha recibido financiamiento público vía la **Universidad de Sonora** y la **Secretaría de Educación Pública**. El número de registro del financiamiento recibido es **PROMEP-IDCA 8837 CLAVE UNISON CA149**.

Su proceso de publicación fue revisado y dictaminado por un grupo de expertos académicos y respaldado por un proceso de edición basado en el rigor y en los criterios de calidad académica internacional.

Internet seguro ***y jóvenes de secundaria*** ***en México***

*Gustavo León Duarte, Yessica Caudillo Ruiz,
René Contreras Cázarez, Diana Moreno Carrillo.*

Referencia bibliográfica sugerida:

León, G.A., Caudillo, D.Y., Contreras, C.R. y Moreno, E. (2014). *Internet seguro y jóvenes de secundaria en México*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Palabras clave:

1. Internet – México, Aspectos legales, usos, riesgos, relaciones interactivas
2. Jóvenes – Adolescentes, Aspectos de socialización, legales, hábitos conductuales, psicológicos.
3. Comunicación – Aspectos educativos, medios de comunicación, dispositivos portátiles, tecnologías digitales, teoría de la comunicación, sociología, secundaria, educación básica, México.

Internet seguro y jóvenes de secundaria en México

Primera Edición, Diciembre 2014.

ISBN 978-607-518-103-5

D.R. © 2014, Gustavo Adolfo León Duarte, Dora Yessica Caudillo Ruiz,
Carlos René Contreras Cázares, Diana Elizabeth Moreno Carrillo.

D.R. © 2014, UNIVERSIDAD DE SONORA

Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, Col. Centro

Hermosillo, Sonora 83000 México.

<http://www.uson.mx>

Edición y Diseño: **Qartuppi, S. de R.L. de C.V.**

Fotografía: José Alejo Gastélum Armenta

Revisión Técnica: Aline Espíndola Hernández

Contenido condensado

Capítulo 1. Presentación	9
Capítulo 2. Marco contextual del estudio	39
Capítulo 3. Perspectiva de Estudio	65
Capítulo 4. Marco teórico referencial	95
Capítulo 5. Metodología	119
Capítulo 6. Análisis cuantitativo. Estudio comparativo de resultados del periodo 2011-2014	147
Capítulo 7. Resultados del Estudio Cualitativo	189
Capítulo 8. Conclusiones	211
Capítulo 9. Propuestas. Modelos de Integración de las Tecnologías Digitales (MIT)	225
Referencias Bibliográficas	243



Índice de Tablas

Tabla 1. Programas para el uso de las TIC	55
Tabla 2. Síntesis de políticas públicas nacionales	57
Tabla 3. Competencia en habilidades digitales	62
Tabla 4. Participantes de grupos focales	143
Tabla 5. Comparativo de tiempo de uso de las dos fases de recolección de datos	161
Tabla 6. Indicadores para identificar riesgos	186
Tabla 7. Distribución de los grupos focales	192
Tabla 8. Usos del Internet en orden de preferencia	193
Tabla 9. Usos y preferencias	196
Tabla 10. Diferencias entre Facebook y Twitter	198
Tabla 11. Dispositivos mayormente utilizados con conectividad a Internet	200
Tabla 12. Control de padres	206
Tabla 13. Motivos de restricción	207
Tabla 14. Actividades que he dejado de hacer	209
Tabla 15. Estructura curricular-Habilidades digitales	230
Tabla 16. Campo de formación básica-Habilidades digitales	231
Tabla 17. Campo de formación orientada-Habilidades digitales	232
Tabla 18. Estructura curricular-Aprendizaje continuo	236
Tabla 19. Campo de formación básica-aprendizaje continuo	236
Tabla 20. Campo de formación orientada-Aprendizaje continuo	237
Tabla 21. Temáticas relacionadas a la navegación segura	241

Índice de Figuras

Figura 1. Conectividad de Escuelas. México y otros países	54
Figura 2. Modelos disciplinares anidados en un modelo inclusivo interdisciplinario aplicado a la GIM	71
Figura 3. Modelo teórico contextual	97
Figura 4. Estudios disponibles en Europa acerca de niños e Internet/dispositivos móviles	123
Figura 5. Objeto de estudio	124
Figura 6. Número de estudios por edad	126
Figura 7. Temas de los estudios	126
Figura 8. Financiamiento de los estudios	125
Figura 9. Métodos de los estudios	127
Figura 10. Modelo metodológico	128
Figura 11. Edad de los estudiantes de secundaria en Hermosillo, Sonora	151
Figura 12. Grado escolar de los nativos digitales de secundaria en Hermosillo, Sonora	152
Figura 13. Personas con las que viven los escolares	153
Figura 14. Ocupación del padre de los nativos digitales	154
Figura 15. Ocupación de la madre de los nativos digitales	155
Figura 16. Equipo en el hogar de los escolares de secundaria en Hermosillo, Sonora	156
Figura 17. Computadora en casa de los estudiantes de secundaria en Hermosillo, Sonora	157
Figura 18. Lugar de acceso a la computadora	159
Figura 19. Conexión a Internet desde el hogar	160

Figura 20. Tiempo que utilizan el Internet los jóvenes de secundaria (Lunes a viernes y sábado y domingo)	163
Figura 21. Preferencias de contenido 2011	164
Figura 22. Preferencias de contenido 2013	164
Figura 23. Contenidos más frecuentes que acostumbran visitar	166
Figura 24. Preferencias en dispositivos tecnológicos	167
Figura 25. Relevancia de Internet para los jóvenes de secundaria	168
Figura 26. Profesores que utilizan Internet en el aula	170
Figura 27. Autoaprendizaje de los escolares	172
Figura 28. Nivel de dominio en la generación interactiva	173
Figura 29. Amigos virtuales de la generación interactiva en Hermosillo, Sonora	174
Figura 30. Número de amigos virtuales	176
Figura 31. Personas que han conocido por Internet	177
Figura 32. Frases de los escolares mientras chatean	177
Figura 33. Estudiantes con teléfonos celulares	178
Figura 34. Personas con las que se comunican	180
Figura 35. Acompañamiento mientras se usa el Internet	181
Figura 36. Lo que hacen los padres mientras sus hijos se encuentran usando el Internet	182
Figura 37. Qué cosas no puedes hacer en Internet	184
Figura 38. Razones de discusión con sus padres mientras navegan	185

Capítulo 1

Presentación



Capítulo 1

Presentación

1.1. Introducción

El presente estudio constituye el tercer diagnóstico anual que entre los periodos 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014, mide las variables asociadas al uso, consumo, competencias y socialización que presentan los jóvenes estudiantes de secundarias públicas de la Ciudad de Hermosillo, Sonora (México) frente a las tecnologías digitales y a los dispositivos portátiles con conexión a Internet. También mide el conocimiento de los jóvenes acerca de los riesgos, su reacción ante los mismos y las medidas de seguridad que adoptan ellos o sus padres y profesores en la utilización de dichas tecnologías y/o dispositivos.

En los últimos años, las investigaciones realizadas sobre el uso y consumo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de las y los menores de edad han mostrado una evidente preocupación por el uso de los distintos dispositivos portátiles con conexión a Internet y su incidencia en los procesos de formación. Los diagnósticos muestran una tendencia global de incremento tanto en el tiempo de uso como en las preferencias de contenido, la accesibilidad, conectividad y el acceso a dispositivos tecnológicos inteligentes móviles. La preocupación se incrementa cuando se comprueba la recurrencia de uso a más temprana edad. Diversos estudios han aportado información que permite lograr un diagnóstico sobre el papel fundamental, casi imprescindible, de las TIC en la vida de los jóvenes. Esto lo convierte en una problemática en consecuente cambio donde la constante es la inmediatez y la obsolescencia. Frente a este panorama se construye un nuevo reto para los sistemas educativos: reducir la brecha digital generacional

que ha incidido directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. A esto, se le suman las situaciones de riesgo a las que se ven expuestos los menores. No pocas situaciones de riesgo han derivado en una serie de problemas para los jóvenes y encuentran resolución sólo desde distintas instancias de procuración de justicia, incluyendo los procedimientos penales.

Diversas investigaciones internacionales coinciden en buscar estrategias que apunten hacia una navegación segura de los menores. Instan a promover el uso responsable de las TIC a través de la alfabetización digital, tanto de los menores, como de los padres de familia y profesores. Se hace más evidente la urgente necesidad de ver y entender el avance tecnológico como un vehículo idóneo para el desarrollo de las capacidades de razonamiento, creatividad y comunicación (Tapscott 1998, Castells 2001). También de (re)plantearse cuestiones básicas de entendimiento partiendo del cómo y de qué forma los menores de edad están integrando los dispositivos portátiles inteligentes y qué contenidos, aplicaciones y relaciones moldean dicha integración y qué implicaciones puede tener a la hora de diseñar el objeto y la función de la escuela en la sociedad actual.

Desde la perspectiva internacional, las tendencias en el proceso de apropiación de las TIC muestran similitudes. El factor socioeconómico es considerado un elemento determinante para la capacidad de acceso. Ante la posibilidad de obtener un dispositivo que permita la conectividad a Internet, se convierte en una de nuestras principales variables de estudio, ya que el individuo moderno (particularmente el menor de edad) lo considera como un bien de primera necesidad. De manera similar, las tendencias que se han venido desarrollando en México no distan de lo que sucede en otras latitudes. Las tecnologías de información y comunicación se han incorporado de manera tan rápida en nuestra sociedad que constituyen uno de los acontecimientos culturales y tecnológicos de mayor alcance en los últimos años. Varios autores (Cuevas y Álvarez, 2009; Vaquero, 1996) coinciden en señalar que las TIC tienen grandes posibilidades

educativas y han causado cambios en la forma en que se concibe el aprendizaje y las relaciones sociales.

Sin embargo, a pesar de la implementación de políticas educativas de vanguardia en México que consideran la incorporación de TIC en los ambientes educativos, como la Reforma Integral de la Educación Básica, propuesta en el 2011 por la Secretaría de Educación Pública (SEP), aún existe poco conocimiento de las ventajas de este recurso a nivel didáctico. Por ejemplo, se ha detectado (León, Castillo, Montes y Caudillo, 2013) que un problema persistente es que la falta de apropiación de la práctica y del lenguaje de los medios para emplearlos en el nivel de educación básica en Sonora por parte de los docentes es lo que ha determinado una tendencia a no usar estas herramientas como mediación en sus procesos de enseñanza y además brindar un entorno para la navegación segura de los menores. Son muchas las evidencias que en el plano internacional existente sobre las ventajas que generan las tecnologías y el Internet en el aula.

Por ejemplo, desde el punto de vista del profesorado de los Estados Unidos, a nivel secundaria se considera que las tecnologías digitales se han convertido en el centro de su enseñanza y la profesionalización. Al mismo tiempo, que Internet, los teléfonos móviles y las redes sociales han traído consigo nuevos desafíos y un impacto global en la enseñanza y su trabajo directo en el aula: a) Para un 92% de los profesores estadounidenses de secundaria Internet tiene un “impacto importante” en su capacidad para acceder a los contenidos, recursos y materiales para su enseñanza; b) Para un 69% del colectivo el Internet tiene un “impacto importante” en su capacidad de compartir ideas con otros profesores y, c) Para un 67% el Internet tiene un “impacto importante” en su capacidad de interactuar con los padres y mejorar su interacción con los estudiantes (Purcell, Heaps, Buchanan y Friedrich, 2013).

Tal y como hemos señalado en estudios previos, el término alfabetización digital en el ámbito docente significa en primer

término tener la capacidad de controlar el dispositivo tecnológico (PC, laptop, tablet, etc.) y no dejar que éste controle al profesor. Convencionalmente, se es un usuario competente cuando el profesor puede indicarle al ordenador lo que tiene que hacer y no al revés.

La alfabetización digital también implica que el docente desarrolle un conjunto de habilidades socio-cognitivas mediante las cuales se puede seleccionar, procesar, analizar e informar del proceso de transformación de información a conocimiento. Algunas de las características de la alfabetización digital en entornos de aprendizaje pueden ser: a) La capacidad para realizar juicios de valor informados acerca de la información que se obtenga en línea, que se iguala al arte del pensamiento crítico, la llave para hacer valoraciones equilibradas que distingan entre el contenido y su presentación; b) La destreza de lectura y comprensión en un entorno de hipertexto dinámico y no secuencial; c) La destreza de construcción del conocimiento. Construir un conjunto de información fiable proveniente de diversas fuentes, con la capacidad de recoger y evaluar tanto el hecho como la opinión, de ser posible sin sesgo; d) El desarrollo de habilidades de búsqueda, esencialmente basadas en motores de búsqueda en Internet; e) La gestión del flujo de multimedia, utilizando filtros y agentes. La creación de una estrategia personal de información, con selección de fuentes y mecanismos de distribución; f) La generación de una conciencia acerca de la existencia de otras personas y una disponibilidad facilitada –principalmente a través de las redes sociales– para contactar con ellas y debatir temas o pedir ayuda; g) El desarrollo de la capacidad para comprender un problema y seguir un conjunto de pasos para resolver esa necesidad de información; h) La valoración de las herramientas del sistema como apoyo a los formatos tradicionales del contenido; i) La precaución al juzgar la validez y exhaustividad del material accesible a través de los enlaces de hipertexto.

La evolución histórica que ha tenido el tema de la alfabetización digital aplicado a entornos educativos está relacionada con

las demandas de la sociedad informacional al mismo tiempo con las características y competencias propias que ha venido adquiriendo el currículo y el modelo educativo imperante. En definitiva estamos frente a un conjunto convergente de procesos de tratamiento y transformación de la información, a través del desarrollo de las habilidades socio-cognitivas que presentan los procedimientos escolares formales y, lo que es más importante, con profundas aplicaciones a la práctica educativa a nivel local, nacional y mundial (León et al., 2013).

Además de la alfabetización digital, hemos venido señalando que el caso de las tecnologías digitales y de los dispositivos móviles con conectividad plantea, además, una cuestión de especial relevancia en el ámbito escolar: la denominada brecha digital. Como se recordará, el término se emplea al hablar de las diferencias que existen entre distintos grupos de personas, en cuanto a su conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías. Estas diferencias pueden venir marcadas por factores socioeconómicos (por ejemplo, hay un fuerte contraste entre los países más desarrollados y los del tercer mundo), o por otras cuestiones como la edad. La generación de jóvenes que ha nacido inmersa en el desarrollo de tecnologías digitales es la generación conocida como nativos digitales o generación Gigabyte. Se trata de una generación donde las redes sociales, los video-juegos en línea, el Internet, el teléfono celular y la mensajería instantánea forman parte integral de sus vidas. Además, como consecuencia de estos usos, la forma de pensar de esta generación ha cambiado y es distinta a la de sus mayores. Por el contrario, las personas que no han nacido inmersas en este entorno de tecnologías digitales pero que se ven obligadas a utilizarlas, son los denominados inmigrantes tecnológicos. Se trata de una generación que, por así decirlo, no habla de forma natural el lenguaje de las TIC. Si para el nativo digital estas tecnologías digitales son su lengua materna, para el inmigrante digital son una lengua extranjera. Las diferencias entre el nativo y el inmigrante digital plantean un reto desde un punto de vista educativo

y protector, pues a menudo padres y maestros se ven superados por los más pequeños en el manejo de los nuevos medios.

Los jóvenes están creciendo en un contexto social, cultural y educativo radicalmente distinto al que nos acompañó a nosotros, sus padres y profesores. Los “viejos” modelos educativos no encajan en su “forma de ser”. Ello ha venido originando frecuentes tensiones, tanto en la escuela como en la familia. Los jóvenes de hoy han nacido inmersos en un periodo de expansión económica, bienestar material y alto consumismo.

Es habitual que el joven de secundaria en México viva en hogares con un reducido número de miembros. Con la madre incorporada al mercado laboral y con una evidente dificultad para conciliar, por parte de todos, la vida laboral, personal y familiar. Además, la creciente inseguridad ha dificultado que los menores puedan ocupar parte de su tiempo libre jugando al aire libre. La confluencia de todos estos factores explica que muchos hayan crecido rodeados de todo tipo de dispositivos tecnológicos portátiles. Esta generación Interactiva, caracterizada por el alto grado de posesión de pantallas y tecnologías digitales, le han añadido un mayor grado de interactividad entre el hombre y la tecnología, o entre los propios seres humanos gracias a ella. Esto les confiere unas características algo peculiares que conviene conocer. Así, los mexicanos menores de edad hoy tienen una gran facilidad para procesar información rápidamente. Reciben mucha información y la adquieren por muchos canales distintos. La selección tanto de la información como del canal responde a un impulso muy rápido que no siempre ha sido pensado ni implica necesariamente una posterior reflexión. Por ello, muchas veces no realizan un análisis crítico de la información recibida (García, 2010). No es difícil imaginarlos en continua acción porque tienden a pensar que es más importante hacer que hacer bien, por lo que les cuesta mucho reflexionar sobre sus propias actitudes y conductas.

Además, necesitan recibir una recompensa inmediata en lugar de gratificaciones que se materializarán a medio o largo plazo.

Necesitan saber para qué les sirve lo que van a realizar en el mismo instante en el que se proponen realizarlo. Tienen la atención más diversificada. Por eso son capaces de realizar varias tareas de forma simultánea como, por ejemplo: escuchar música mientras leen a la vez que sostienen conversaciones en varias redes sociales. El texto les sirve para ilustrar la imagen: sólo en el caso de que no comprendieran ésta se acudiría a aquel. Ciertamente, tienen la inteligencia visual muy desarrollada. Se mueven en un medio en el que la información se organiza de una manera absolutamente distinta a la utilizada en la escritura convencional. Por ello, los libros “en papel” les pueden resultar extraños y les cuesta tanto la lectura pausada de un texto.

Están creciendo en un mundo conectado tanto sincrónica como asincrónicamente. Esto les ha generado, por un lado, la necesidad de estar permanentemente conectados. Por otro, una nueva manera de enfrentarse a los problemas o satisfacer las necesidades: cualquier persona del mundo puede resolvérselos o dar cuenta de ellas con tal de que esté conectada a Internet; cualquier pregunta o petición puede encontrar respuesta en la enorme base de datos que ofrece Google o Wikipedia, o la comunidad de personas que tienen activas en Facebook. En consecuencia, no suelen pensar ni evaluar la validez o bondad de la respuesta obtenida. Además, los padres y los profesores dejamos de ser la única fuente de conocimiento, lo que nos puede erosionar la autoridad (García, 2010).

Ahora, las y los hijos aplican y conocen más tecnología y aplicación de dispositivos tecnológicos que padres y madres. Algo que, como hemos visto, está resultando crucial a la hora de configurar su “forma de ser”, sus valores y actitudes (León et al., 2013). Los niños y niñas declaran ser los “expertos tecnológicos” del hogar, han aprendido a manejar la tecnología digital de manera autónoma, sin la mediación educativa de un adulto, reconocen ser los que más saben sobre ella y los que hacen un uso más intensivo y multifuncional.

Por tanto, es evidente que frente a las tecnologías digitales y a Internet, la generación interactiva va por delante en conocimiento

y uso, hecho que sitúa a profesores y progenitores en clara desventaja. Por lo mismo, hoy el menor de edad puede llegar a cuestionar la autoridad de estos para ejercer cualquier mediación y control sobre dichos dispositivos.

Las y los jóvenes de hoy prefieren lo fantástico. Para convenirse de ello basta con observar los libros que leen, las películas que ven, los videojuegos que juegan o el imparable éxito de los mundos virtuales que nacen en cualquier esquina del ciberespacio. Su identidad digital tiene tanto valor o más que la propia realidad. Por ello, le conceden tanta importancia y le dedican tanto tiempo y atención a lo que se dice de ellos en la Red, o a las fotos o videos en los que aparecen.

Además, experimentan nuevas formas de relacionarse y, muchas veces, expresan emociones y proporcionan información propia o de otras personas, en diversos formatos (texto, audio o video), sin pudor alguno. Utilizan e incluso dominan los medios de producción digital: cámaras de foto y video, programas para el tratamiento fotográfico, la edición de video o la creación de páginas web. Es decir, no son sólo consumidores digitales, como muchos adultos, sino que también producen (León y Abril, 2013).

1.2. Hipótesis de estudio

El uso, consumo y producción interactiva de contenidos digitales mediante dispositivos portátiles con conectividad a Internet sitúa al joven de secundaria en condiciones de inseguridad. Esta condición está directamente asociada a varios factores donde se destaca: a) El dominio que tengan padres y profesores en el uso de los dispositivos inteligentes y; b) Al conocimiento y sentido de prevención de riesgo para diseñar y aplicar estrategias de regulación en el uso seguro de Internet. La magnitud y orientación de sus efectos dependerá de las preferencias, los hábitos, la socialización y las competencias tecnológicas personales que el joven construya en el mundo de su vida cotidiana y las redes sociales.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo Central

Identificar las variables asociadas con el uso, hábitos, competencias y procesos de socialización y riesgos de los jóvenes estudiantes de secundarias públicas del municipio de Hermosillo, Sonora (México) al utilizar dispositivos portátiles con conectividad a Internet.

1.3.2 Objetivo específicos

- a. Describir y evaluar cuáles son y en qué consisten los equipamientos y servicios frecuentes que el joven de secundaria tiene y usa en el hogar y la escuela.
- b. Describir y evaluar cuáles son los hábitos, contenidos, preferencias y competencias que presentan los jóvenes de secundaria en el consumo de dispositivos portátiles con conectividad a Internet.
- c. Describir y evaluar los efectos y las consecuencias de la navegación por Internet y el impacto de las relaciones de los jóvenes con sus pares y tutores.
- d. Describir y evaluar cuál es y, en todo caso, en qué consiste la mediación y la regulación que realizan los padres frente al Internet desde la percepción de los estudiantes.
- e. Describir y evaluar la adquisición de habilidades digitales para todos que plantea la Reforma Integral de Educación Básica en el contexto particular de cada secundaria pública de Hermosillo, Sonora.
- f. Plantear estrategias para integrar las tecnologías digitales y las TIC en general con los procesos pedagógicos, didácticos y comunicativos de las escuelas secundarias públicas participantes para mejorar la relación entre los profesores y el estudiante con base al diálogo, la participación y la interacción.

1.4. Metas científicas

El *Grupo de Enseñanza e Investigación de la Comunicación en América Latina de la Universidad de Sonora* (GEIC-AL/Uson) con este proyecto se plantea las siguientes metas científicas:

- a. Impulsar en México y en Latinoamérica, el análisis reflexivo y sistemático sobre los usos, actitudes, hábitos, competencias y comportamientos de los jóvenes frente a las tecnologías digitales y, particularmente, los dispositivos móviles con conexión de Internet.
- b. Identificar en términos de colectivos y de redes científicas, los patrones de convergencia temático-referencial y teórico-metodológico dentro de la temática estudiada para definir la articulación e integración (*Inter*)disciplinaria, institucional, geográfica y temporal.
- c. Generar insumos empíricos para la evaluación y reorientación de los patrones de convergencia temático-referencial y teórico-metodológica característicos de los temas, objetos y problemas sociales relevantes que podría generar el uso del Internet en jóvenes.
- d. Formular nuevas hipótesis sobre los procesos y factores de la estructuración científica de la temática. Particularmente en cuanto a la relación de los dispositivos portátiles y los riesgos potenciales que implica el uso de Internet para los jóvenes y su integración con la regulación, mediación y control de padres y profesores.
- e. Analizar la adecuación de los sistemas de categorías de clasificación empleados en la dimensión social/familiar/individual de la investigación sobre Internet, en función del reconocimiento de sus particularidades más productivas y de las cadenas de valor agregado generadas.
- f. Dialogar con las instituciones, colectivos y organismos internacionales dedicados al estudio especializado de la temática así como de la realización de análisis similares en México para articular los resultados obtenidos a la escala nacional, mega-regional y mundial.

1.5. Sujetos y Contexto de aplicación

Hay que señalar que este proyecto persigue dos objetivos diferentes que requieren estrategias de muestreo distintas: el primer objetivo es poder estimar la prevalencia de diferentes variables relacionadas con el uso y consumo de diversos dispositivos móviles con conexión a Internet en jóvenes de secundaria en el municipio de Hermosillo, en el estado de Sonora, México. Segundo, lograr una representatividad muestral mediante un muestreo aleatorio simple a partir de una lista de unidades de muestreo del cual se pueden elegir aleatoriamente los sujetos de interés. En el caso del presente estudio el universo se fundamenta en jóvenes estudiantes de secundaria de entre 12 y 15 años de edad e inscritos en alguno de las 23 escuelas secundarias públicas de Hermosillo.

1.6 Metodología

El presente estudio se planificó como una investigación de tipo descriptiva y para su implementación requirió de un enfoque mixto integrado que permite el análisis de datos de manera transversal y temporal, en este caso entre los años 2012, 2013 y 2014. Contempla dos fases metodológicas y una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. El análisis cuantitativo contempla la aplicación de 2,907 cuestionarios aplicados a estudiantes de los tres grados de secundarias que fueron seleccionados en función de la representatividad de un universo de 27,379 alumnos matriculados durante el mes de enero de 2014 en la totalidad de secundarias públicas de Hermosillo. La muestra seleccionada la componen exclusivamente jóvenes estudiantes de secundaria del municipio de Hermosillo, Sonora. Dicha muestra ha sido seleccionada en función de la representatividad de este universo y teniendo en cuenta variables como su distribución por sexo, edad y tipología del centro educativo. Para determinar la muestra representativa se utilizaron los siguientes parámetros: Error máximo aceptable: 2%; Porcentaje estimado de la muestra: 99%; Nivel deseado de confianza: 99%; Tamaño del universo: 27,379

alumnos. La muestra final encuestada fue de 2, 907 casos aplicados. El cuestionario se aplicó durante los meses de enero a marzo de 2014 en la totalidad de centros escolares públicos del mismo municipio.

Es preciso aclarar que para referirse a los actores involucrados de esta investigación se mencionará indistintamente a lo largo y ancho del estudio los términos niña/s, niño/s, hija/s, hijo/s, chica/s, chico/s, menor/es, adolescente/s y joven/es para referirse a los géneros masculino y femenino; y padre/s, madre/s, adulto/s para aludir a los tutores legales; esto para facilitar el dinamismo y agilidad del documento.

Una de las aportaciones más sustanciales de esta investigación, es la posibilidad de presentar un análisis de resultados comparativos correspondientes a dos periodos de tiempo. El primer levantamiento de datos se realizó durante los meses de marzo a mayo de 2011. El segundo periodo de levantamiento de información se llevó a cabo durante los meses de abril a junio del 2013. En ambos casos, los datos fueron sometidos a un proceso de organización, análisis y sistematización, que se sustentan en el marco teórico referencial y que a su vez permitieron la discusión de resultados para poder establecer conclusiones y propuestas.

Para poder lograr el análisis comparativo de resultados es necesario mencionar los principales hallazgos que caracterizaron a cada periodo de levantamiento de datos, ya que son estos mismos indicadores los que definieron el rumbo del diseño de las propuestas. En el caso de la primera oleada (2011), destacaron el tiempo de uso, las preferencias de contenido de ocio y entretenimiento y la inminente presencia de computadoras portátiles en el hogar. En la segunda fase de recolección de datos (2013), despuntó la presencia del uso de las redes sociales, el aumento en el tiempo dedicado a uso de Internet, el uso de los dispositivos móviles (teléfonos celulares) y el acoso cibernético (ciberbullying). Si bien, se analizaron las mismas variables en ambos periodos, nuestros indicadores mostraron hallazgos que se confirmaron en el análisis de datos arrojados por los grupos focales. Para ubicar al lector sobre el carácter de los constructos y

variables medidas, a continuación se realiza una descripción general de las variables de estudio. En el capítulo teórico desarrollamos con mayor amplitud dicha información y a partir del modelo teórico utilizado.

1.7. Variables del estudio

Las variables que a continuación se presentan se manejarán en orden de relevancia en el proceso de apropiación de las tecnologías digitales. Usos, hábitos, socialización, riesgos, mediación de padres y competencias tecnológicas.

1.7.1. Usos, consumos y Hábitos

Profundizar en los cambios que se están perfilando en los hábitos online de los adolescentes, es el objetivo central de este trabajo de investigación; en particular debido a la fuerte irrupción de dispositivos portátiles con conexión a Internet. Esto ha incidido directamente en los hábitos de consumo y preferencias de los jóvenes, así como en las implicaciones socioculturales de estos procesos. Entre las principales variables destacamos el uso en tiempo y los hábitos en actividades que los usuarios utilizan frecuentemente, con especial incidencia en aquellas actividades que les permiten mantener el contacto (socialización) y compartir contenidos con sus pares así como actividades de ocio y entretenimiento.

Las variables de usos y hábitos tratados en esta investigación, serán presentadas con especial vinculación a los trabajos de Livingstone (2007, 2008, 2010, 2011 y 2013, 2014), en el marco del proyecto multinacional europeo sobre riesgos y seguridad de niños europeo. Dichos estudios se centran tanto en las experiencias de los menores como en los riesgos que pueden enfrentar en Internet como el ciberbullying, la pornografía, o la invasión de la privacidad, así como en aspectos como los niveles de alfabetización y competencia digital.

Durante la apropiación de las TIC se presentan varios factores determinantes para poder llevar a cabo dicho proceso. Una vez

que se tiene acceso físico a dispositivos de comunicación, generalmente por posibilidad económica, se ha roto la principal barrera de acceso. Una vez logrado esto, el individuo se mantiene en constante exposición al uso del dispositivo, la necesidad de mantenerse conectado lo obliga a “aprender” a utilizarlo. A este proceso le llamaremos tecnologización del individuo. Posteriormente se adquieren preferencias de uso y contenido lo cual genera un hábito de uso. Es así como el objetivo de “usar” un dispositivo se relaciona a la necesidad de utilizarlo como herramienta de comunicación.

Cuando el uso se hace constante y frecuente, el individuo comienza a generar hábitos que están relacionados con patrones y conductas. Por ejemplo, Livingstone disecciona las formas de asimilación por parte de los usuarios, así como su grado de comprensión de los mensajes, la capacidad de evaluación, las posiciones individuales ante el medio, el alcance crítico, etc. Sus estudios advierten de los distintos comportamientos en función de variables socio-demográficas (edad, sexo, formación, clase social) y otras de naturaleza psicológica. La dimensión semiológica del acercamiento se combina con los trazos psico-sociológicos, de modo que las pautas constructivas de la representación simbólica aparecen relacionadas con perfiles humanos y grupales concretos (Livingston, 2008).

Otros estudios se preocupan, entre otros aspectos, por el uso intensivo (Lenhart & Madden, 2007; Lenhart, Purcell & al., 2010) o de la creciente influencia de determinados dispositivos (teléfonos celulares). Otros trabajos analizan usos a partir de temas educativos y la alfabetización (Pérez, 2005; Eynon & Malmberg, 2011), o a partir de la capacidad multitarea de las nuevas generaciones (Levine, Waite & Bowman, 2007; Moreno et al., 2012), las relaciones e influencia del contexto familiar (Liu, Desai, Krishnan-Sarin, Cavallo y Potenza, 2012; Duerager & Livingstone, 2012), los aspectos referidos a las diferencias de género (Valkenburg & Peter, 2011), el impacto de las diferencias offline (Ahn, 2011) o la creación de contenidos (Buckingham, 2010).

1.7.2. Socialización

La socialización, también conocida como internalización, es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad en la que vive. Dicho en otros términos, socializar es el proceso que afecta a diversos aspectos del desarrollo sobre todo en la niñez y adolescencia, y que abarcan el crecimiento, cambios psicológicos y emocionales y la integración social. Cuando hablamos de socialización, es necesario referirnos al proceso de socialización misma que no sólo plantea el aprendizaje cognoscitivo, sino también el consentimiento de los sujetos.

Así el proceso de la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Existen, ciertamente, buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. Así, el niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos. Por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible (Berger y Luckman, 1997, p. 167).

Podemos afirmar que dependiendo de la etapa de vida de los individuos, la aceptación del bagaje cultural general, y de las tecnologías digitales en particular, se lleva a cabo de manera diferente. Durante la niñez y los primeros años de la adolescencia, la socialización se realiza por lo general al interior de grupos afectivos, culturalmente homogéneos, como la familia, la iglesia, los amigos. Siguiendo los estudios de Berger y Luckmann (1968; 1997), entenderemos aquí por socialización primaria la que acontece fundamentalmente durante la infancia. Después se produce lo que ellos mismos

denominan socialización secundaria. Es decir, aquella que tiene lugar sobre todo en la adolescencia y primera juventud, aunque prosiga a todo lo largo de la existencia. La socialización secundaria consistiría en la tarea de iniciarse en los roles propios de la vida en sociedad: los relacionados con la división del trabajo, la diversidad profesional, participación social, grupos de diversión, religiosos, como también el rol sexual y las relaciones intersexuales (Berger y Luckmann, 1968).

En el mismo sentido, expresan que la acción de otras personas respecto del niño está determinada en gran medida por esquemas de experiencia y actos extraídos del depósito social de sentidos. “El niño aprende, de una manera progresiva, a comprender y a entender el sentido de las acciones de sus contrapartes (...) así, durante el proceso el niño desarrolla progresivamente su identidad personal” (Berger y Luckmann, 1997, p. 44). Una vez que el joven llega a comprender el sentido de sus acciones, también entiende que a él se le considera en principio responsable de sus propias acciones. “Esto es lo que constituye la esencia de la identidad personal: el control subjetivo de la acción de la que uno es objetivamente responsable” (Berger y Luckmann, 1997, pp. 44-45).

Así todos nacemos y nos criamos dentro de comunidades de vida, que además son (en diversos grados), comunidades de sentido. Lo anterior quiere decir que incluso si se carece de una reserva de sentido compartida universalmente, y adaptada a un sistema de valores único y cerrado, pueden desarrollarse concordancias de sentido dentro de las comunidades, o bien éstas pueden extraerse del depósito histórico de sentido (Berger y Luckmann, 1997, pp. 45-46). Desde luego que la situación cambia si el sistema de valores de una sociedad prescribe que las comunidades de vida y de sentido sean coincidentes. Por ejemplo, que todas las personas que vivan en comunidades deban también armonizar sus modos de experiencia y de acción.

Por lo anterior, pudiera haber problemas con la construcción intersubjetiva de la identidad personal del joven al cual se podría aplicar el término crisis subjetiva de sentido. “Si el joven no recibe

respuestas que sean razonablemente coherentes a la pregunta ¿quién soy yo? Que se expresa a través de su conducta, entonces le resultaría difícil asumir la responsabilidad de sí mismo” (Berger y Luckmann, 1997, p. 46). La condición para que se produzca una crisis de sentido es que los miembros de una determinada comunidad de vida acepten incondicionalmente el grado de coincidencia de sentido que se espera de ellos, pero que según los autores, sean incapaces de alcanzarlo. La discrepancia entre lo que es y lo que debería ser se manifiesta con particular frecuencia cuando en los ideales de una comunidad de vida se insiste en que debería reinar en su interior una absoluta comunidad de sentido.

Es mediante diversas prácticas y las conversaciones sobre ellas, que los jóvenes estudiantes se socializan, construyen su subjetividad y forman sus identidades. Como muestra Hernández (2007), en el espacio de convivencia juvenil también se desarrollan importantes procesos de construcción de la identidad en el encuentro con compañeros y amigos, así como en las experiencias del noviazgo y de la sexualidad. Debemos ser conscientes, por otra parte, que los jóvenes en razón de las necesidades e intereses propios de su edad, empiezan a integrarse a una variedad de grupos. La socialización, implica por tanto, el aprendizaje de formas culturales y sociales heterogéneas, además de la aceptación racional de las mismas.

Se ha argumentado hasta este momento sobre la internalización primaria, sin embargo, no podemos obviar, otro proceso de interiorización posterior en donde el sujeto se ve inmerso en otra etapa de su vida y, por ende, adquiere otro tipo de conocimientos específicos durante este proceso. La socialización secundaria es un proceso posterior, que induce al individuo socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, es la internalización de submundos institucionalizados. Esta socialización lleva a cabo la adquisición del conocimiento específico de “roles”, los que están directa o indirectamente arraigados a la división del trabajo.

Sin embargo, en paralelo al proceso de socialización se desarrolla el proceso de subjetivación (Weiss, 2012): las normas y valores no se absorben, se modifican en los procesos de interiorización y apropiación. Se desarrolla la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas y sobre la posición propia de ellas (Hernández, 2007). Desde esta perspectiva, dichos agentes de socialización difusa, como pares y medios, frente a los progenitores y la escuela, tienen un poder como referente de la conducta sin parangón, en lo que respecta a las conductas esperadas de las y los adolescentes, y por representar más que a cualquier otra edad, 'el castigo' de la "reprobación social". Una socialización que incluye la comprensión de la ética y la formación de los valores, razón por la que la integración del conjunto de agentes de socialización, progenitores, educadores y administraciones competentes, en el mundo virtual y de éste en la educación, suponen una garantía para que la educación formal, y en concreto la educación para los medios, no queden al margen de la realidad/virtual/real de la juventud.

1.7.3. Riesgos

Si atendemos a las investigaciones que se han venido realizando en los últimos años en torno a los posibles riesgos asociados al uso que jóvenes y adolescentes hacen de las nuevas tecnologías, encontramos entre las temáticas tratadas con mayor frecuencia: contenidos inapropiados, contactos con desconocidos, amenazas a la privacidad y, en menor medida, riesgos relacionados con el comercio electrónico (Staksrud, Livingston & Haddon, 2007). Por otro lado, el crecimiento de la sociedad de la información viene acompañado por nuevas amenazas y estas amenazas o riesgos que corre un individuo pueden convertirse en un ciberdelito.

Por ejemplo, Álvarez (2009), afirma que el Internet tiene a lo que el autor llama su "reverso tenebroso", lleno de intrusos, virus, timos, mafias, piratería, espionaje y pederastia. Por su parte, Burbules y Callister (2001), explican que en el Internet se puede pasar

por experiencias o encuentros perturbadores o perjudiciales. Hay hostigamientos, amenazas, insultos, oferta de cosas no deseadas, pornografía, relatos de violencia, etc.; ellos lo llaman “un microcosmos de todo lo bueno y malo de la sociedad”. Finalmente, los estudios de Livingstone (2007) sostienen tres tipos de riesgos principales:

- a. Los riesgos de contacto: surgen de la comunicación interpersonal a través de las TIC. Los jóvenes mantienen diálogos con amigos y compañeros a través de herramientas como el Messenger y diversas redes sociales, pero también cabe la comunicación con personas anónimas para ellos.
- b. Los riesgos de privacidad: estos hacen referencia de forma concreta a la invasión de la intimidad de una persona.
- c. Los riesgos comerciales: son aquellos derivados de la actividad publicitaria y mercantil que se da a través de la Red.

1.7.4. Mediación de padres

La mediación familiar está directamente implicada en la protección del joven frente a los medios de comunicación e Internet. Aquí entenderemos como la figura del padre o tutor como factor fundamental en la socialización y la formación integral del niño y/o adolescente. Concretamente nuestro estudio centra su atención en la faceta del joven como usuario y consumidor de tecnología digital, dispositivos portátiles e Internet. De la misma forma, los padres juegan un papel decisivo en la relación de sus hijos frente a los medios de comunicación por lo que es fundamental conocer la forma de consumo de medios dentro de la familia.

Tal y como hemos venido documentando en estudios previos, las y los jóvenes de hoy en día presentan más autonomía en el ámbito familiar. Los padres en su mayoría ambos trabajan, por lo que el joven llega a casa y organiza su tiempo, dentro y fuera de casa. Se conectan a Internet, socializan en las redes sociales y ven televisión sin la supervisión de sus padres. Si a los adolescentes se les presenta algún problema en Internet lo ocultan de sus padres. En casos

extremos deciden contarlos, tratando de resolver los problemas ellos mismos o consultándolo con sus pares, ya que temen que la reacción de los padres sea negarles el uso del Internet.

Para ellos, el que exista alguna medida de mediación es una acción de husmear y les molesta, aunque incluso a veces lo ven como una muestra de cariño o de interés. Aun así, tienden a tener trucos como cerrar la puerta, cambiar de página cuando los padres entran; borran el historial para tratar de usar el Internet sin control alguno (Garitaonandia y Garmendia, 2007).

Por su parte, Berner (2011), reitera que el adulto debe de acompañar a los chicos en su experiencia virtual, al tener un poco de conocimiento de las nuevas tecnologías. De esta forma, él podrá evaluar e interpretar lo que el chico o joven esté viendo en la pantalla. De no ser así, se pueden encontrar con muchos riesgos, por lo que el autor aconseja que con la supervisión adecuada y el apoyo de algún sistema se pueden prevenir los riesgos asociados con el uso del Internet. Los estudios de Smahel, Helsper, Green, Kalmus, Blinka y Ólafsson (2012), mencionan algunas medidas en la actividad de la mediación de padres que mejoran la seguridad en línea, las cuales son propiamente reglas o normas limitantes hacia los niños o jóvenes, el monitoreo y soluciones técnicas como software y filtros.

Por último, nuestro estudio también centra la atención midiendo cuál es el papel de los padres y profesores cuando se involucran activamente en alguna medida de mediación y si, en todo caso, estos logran tener un conocimiento sobre las actividades relacionadas con el uso y consumo de Internet. Así mismo, resulta relevante determinar qué medios utilizan los padres, cuáles los hijos y si existen diferencias entre ambos en cuanto al conocimiento, usos y consumos de los medios interactivos portátiles con conexión a Internet.

1.7.5. Competencias tecnológicas

En los últimos años ha crecido exponencialmente la información que circula por la red. De hecho, lo importante no es la información,

sino el conocimiento. Cornella, por ejemplo, alerta de los riesgos de la *infoxicación*, es decir, de un exceso de información que no podemos digerir y acaba por sobrepasarse e “infoxicarnos”. Por ello más que conocer ciertas informaciones que pueden dejar de ser válidas en un cierto tiempo, se hace necesario ser capaz de buscar la información pertinente a cada momento, ser capaz de seleccionarla (de entre un abanico vastísimo de posibilidades), ser capaz de procesarla, tratarla, interpretarla y apropiarse de ella para generar el conocimiento necesario que nos permita resolver las situaciones que se nos presenten. Eso es precisamente lo que pretenden los diseños por competencias: que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Es posible que no ocupemos el mismo puesto de trabajo toda la vida. Quizá no desempeñemos ni siquiera la misma profesión. Necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible.

En segundo lugar, y ligado al cambio acelerado del saber, hallamos la complejidad: el conocimiento es cada vez más complejo, obedeciendo a una lógica postmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación. Las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes parecen no servir en el contexto actual. Hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado que, como sugiere Morin (2001), supere la super-especialización y el reduccionismo que aísla y separa. Las competencias constituyen una clara apuesta en esta línea, proponiendo la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos.

En tercer lugar, se hace cada vez más necesaria una formación integral que permita a las personas enfrentarse a una sociedad incierta (sociedad red y primacía NTIC pero con riesgo de brecha digital; sociedad globalizada pero con fuerte aumento de totalitarismos y fundamentalismos; sociedad del bienestar pero con riesgo

de un creciente consumismo compulsivo, etc.). Las propuestas por competencias incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que tradicionalmente desde los sistemas educativos reglados no se habían tenido presentes. Ya hace más de una década que Gardner (1994) nos mostró la importancia de tener presentes las inteligencias múltiples.

En este sentido, con los diseños por competencias tienen cabida en la formación inteligencias no estrictamente cognitivas, como la inteligencia emocional, que pueden ayudarnos a dar respuesta a una situación de forma eficiente o a adaptarnos a realidades cambiantes. La intención de incorporar esta variable por primera vez en nuestro estudio es determinar una primera aproximación de cómo se están llevando a cabo los planteamientos de la apropiación de las TIC en relación a la adquisición de habilidades para su uso óptimo en el aula. Esta variable de estudio la incorporamos también para relacionar el contexto de aplicación y apropiación que exige el enfoque y el modelo basado en competencias a partir de la reforma de educación básica en México mejor conocida como la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Desde luego, se incorpora en nuestro estudio 2014 las particularidades de operación y las problemáticas detectadas en el contexto educativo del Estado de Sonora, México.

En el estado de Sonora, como en el resto de México, el sistema educativo nacional y, particularmente, en la educación básica, se está realizando cambios estructurales en los planes y programas de estudio con el objetivo central de promover una educación integral que vincule los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Uno de los retos más grandes en la educación básica es la articulación de sus tres niveles para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes: prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna, que contribuyan al desarrollo de los alumnos y a su formación como ciudadanos democráticos (SEP, 2010).

Para lograr lo anterior, se ha puesto en marcha la RIEB. Dicha Reforma es parte de la política educativa nacional con la que se culmina el proyecto de articulación curricular, impulsado desde la reforma de preescolar en 2004 y de secundaria en 2006, orientada a “elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2009).

Lo que busca la RIEB es ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos; el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral (SEP, 2009). Esta reforma, parte de la estructuración global del proyecto cuya base es la coherencia de los fundamentos pedagógicos que promueve y posibilita al docente el acercamiento a los propósitos y al enfoque del nuevo plan de estudio. Los programas y los materiales educativos para que se apropie de ellos y encuentre diversas formas de trabajo en el aula acordes con la diversidad y el entorno sociocultural (Cruz, 2013).

En relación al uso de las tecnologías, esta reforma educativa presenta un apartado llamado *Habilidades Digitales para Todos* (SEP, 2010). En definitiva se trata de una estrategia que pretende impulsar un nuevo modelo educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida, desarrollar sus habilidades digitales y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Para que la reforma pueda lograr sus objetivos, requiere no solo de tiempo e implementación. Creemos que no es una tarea sencilla y mucho menos inmediata. Son muchos los desafíos, condiciones y tareas pendientes que se tienen que conjuntar para alcanzar la meta de ofrecer una educación de calidad que permita formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento. Es necesario desarrollar

mayor investigación acerca de los factores que están involucrados en el proceso que dificultan su puesta en marcha, generar propuestas teórico-prácticas que consideren las condiciones contextuales de los centros escolares. En nuestro caso, las competencias referentes al uso y apropiación de las TIC por los jóvenes de secundarias públicas de Hermosillo, Sonora, México.

Tal situación coloca a esta investigación frente al desafío de explorar y buscar aquellas estrategias teórico-metodológicas que respondan a las diferentes realidades socio-económicas, de infraestructura tecnológica, del sistema educativo y los valores culturales en los que se sostienen hoy en día las secundarias públicas, que necesariamente deben involucrar elementos de flexibilidad, variedad y motivación, tomando en cuenta los intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje tanto de los docentes como de todos los alumnos.

Nuestra posición en este estudio parte de establecer estándares que determinen qué competencias, habilidades y tecnologías de la información y de la comunicación deben adquirir los alumnos de secundaria. Una medida que desde diferentes países se está adoptando con el objeto de establecer tanto lo que los jóvenes deben aprender como lo que deben demostrar en las diversas disciplinas y en los diversos grados escolares en lo referente al ámbito de la tecnología educativa (Del Cerro, 2005). Tanto para alumnos como para docentes, la aparición de nuevos entornos de aprendizaje constituye los referentes básicos desde los que se debe articular el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más aún teniendo en cuenta que deben constituirse como entornos que faciliten el uso de las tecnologías. Por lo tanto, también la adquisición de competencias y habilidades respecto a éstas (Llorente, 2005).

1.8. Financiamiento y apoyos

La información contenida en el presente estudio es el resultado también de un conjunto de diversos proyectos de investigación que surgen del proyecto de investigación titulado *Relaciones Interactivas e*

Internet en jóvenes de secundaria. Cómo usan Internet los jóvenes en Sonora, México. Un estudio sobre hábitos, competencias, mediación y control de padres (2011-2013), el cual es financiado por la SEP, el Gobierno del Estado de Sonora y la Universidad de Sonora.

Adicionalmente, este año 2014 se sumaron los resultados logrados en tesis de Maestría y Doctorado pertenecientes al *Posgrado Integral de Ciencias Sociales* de la Universidad de Sonora (Ref. PNPC 002903 y 002905), sustentados adicionalmente por la orientación y la dirección académica del *Grupo de la Comunicación en América Latina* (GEIC-AL). Visto de manera integral, el proyecto se ha desarrollado sobre la premisa de generar conocimiento desde diferentes perspectivas científicas.

Los resultados, discusión y propuestas aquí presentadas fueron diseñadas desde una perspectiva interdisciplinar, lo que convierte al proyecto, a sus investigadores e investigadoras, estudiantes y a los diversos campos del conocimiento que intervienen en el estudio de las Ciencias Sociales, la Educación, la Psicología, la Sociología, Derecho y la Comunicación como campos y actores generadores de conocimiento científico-académico.

Se parte de que el conocimiento generado en la presente investigación puede y debe ser utilizado por la sociedad mexicana en su proceso permanente de transformación, desarrollo social y cultural. Particularmente dicho conocimiento debe convertirse en motor de desarrollo y en factor dinamizador del cambio social. Creemos que el conocimiento debe hacerse público no sólo para que tenga sentido social sino para que logre también un impacto real en torno a la generación, la apropiación y la divulgación del conocimiento científico.

La realización de este estudio 2014 no habría sido posible sin el apoyo generoso que brindó una vez más la Universidad de Sonora (<http://www.uson.mx/>), particularmente la División de Ciencias Sociales (<http://www.dcsociales.uson.mx/>) y el Posgrado Integral en Ciencias Sociales (<http://www.pics.uson.mx/>). Tampoco, sin el

imprescindible apoyo que brindó el Gobierno del Estado de Sonora (<http://www.sonora.gob.mx/swb/>) y la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora a través de la Dirección General de Escuelas Secundarias del Estado de Sonora (<http://www.sec-sonora.gob.mx/dges/index.php>).

Es preciso aclarar que este libro no es sino el fruto de un trabajo exclusivamente de equipo o, mejor dicho, de un verdadero grupo de investigación académica. Se reconoce que durante su realización sus contenidos fueron nutridos sistemáticamente de varias observaciones y comentarios críticos tanto de los miembros del GEIC-AL como del conjunto de investigadores, especialistas y expertos en la problemática estudiada. Para este estudio 2014 queremos especialmente reconocer las orientaciones recibidas por el cuerpo de especialistas operativos, periciales y judiciales de la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Sonora (<http://sespsonora.gob.mx/>) así como de la Policía Estatal de Seguridad Pública del Estado de Sonora (<http://sespsonora.gob.mx/sonora-seguro/dependencias/polic%C3%ADa-estatal-de-seguridad-p%C3%BAblica.aspx>) y de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia en el Estado de Sonora (<http://www.dif.sonora.gob.mx/index.php/programas/procuraduria-de-la-defensa-del-menor-y-la-familia>).

Igualmente reconocer y agradecer las observaciones y comentarios críticos recibidos por las y los colegas organizadores y ponentes dentro de los foros nacionales e internacionales donde fueron expuestos nuestros avances de investigación entre abril y septiembre de 2014 y que contribuyeron de manera significativa en la construcción de las aportaciones teóricas-metodológicas de este estudio. A saber: 1) El *V Congreso Internacional de Investigadores Audiovisuales: Tecnología y Contenidos Digitales Aplicados*, realizado en Madrid, España en abril de 2014 (<http://congresoaudiovisual.esne.es/>) y organizado por el grupo de colegas de la Escuela Universitaria de Diseño e Innovación, la Universidad Complutense

de Madrid y la Asociación Científica Icono 14 (<http://www.icono14.es/>). 2) El VI Congreso Internacional de Sociología “Construcción de Ciudadanías, nuevas realidades y miradas interpretativas”; celebrado en septiembre de 2014 y organizado por colegas del Cuerpo Académico de Sociedad y Gobierno de la Universidad Autónoma de Baja California; (<http://congresodesociologia.ens.uabc.mx/>). 3) Finalmente, queremos agradecer especialmente la retroalimentación recibida durante el XXI Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje celebrado en julio de 2014 en el Lander College for Woman de New York (EUA) y organizado por el grupo de colegas de la Universidad de Touro (<http://sobrelaeducacion.com/congreso/>).

Finalmente, como profesores investigadores y miembros integrantes del Grupo de Enseñanza e Investigación de la Comunicación en América Latina de la Universidad de Sonora, queremos dejar constancia de nueva cuenta que el libro *Internet Seguro y Jóvenes de Secundaria en México*, representa un serio compromiso para la promoción y realización del trabajo de investigación con perspectiva interdisciplinar en México. En nuestra experiencia, dicho trabajo se refleja particularmente mediante la construcción de un discurso que aspira a matizar y a enfatizar algunas cuestiones puntuales.

Entre otras cuestiones centrales, queremos subrayar aquí las siguientes:

1. En primer término, reforzamos nuestra posición constante y abierta frente al compromiso ético por una sociedad más justa e igualitaria. Consideramos que lo primordial debe ser el buen vivir y de la manera más armoniosa, productiva y segura posible. De ahí que, a partir del planteamiento de los resultados obtenidos en este estudio, se han generado una serie de conclusiones y propuestas que nos indican cómo generar, apropiarse y divulgar conocimiento científico – académico socialmente relevante y oportuno. También, cómo aspiramos a impulsar eficazmente las estrategias de cambio.

2. A través de la integración de redes y grupos de investigación académica/científica, de profesores y núcleos de investigación e instituciones de educación superior que buscan aportar desde sus campos disciplinares conocimiento fundamental para el desarrollo y el mejoramiento del nivel de vida de nuestras comunidades.
3. El mantener a lo largo y ancho del texto una posición discursiva basada en una perspectiva autocrítica y abierta, sin ataduras intelectuales y, por tanto, sin evadir la discusión y el auto-cuestionamiento teórico: no solamente hemos tratado de auto impulsar, promover e integrar cruces de cooperación entre varias disciplinas y saberes sino además ejecutar enfoques y modelos de estudio múltiples y críticos en contextos multidimensionales, lo que además nos ha llevado a re-pensar, a confrontar, a re-conceptualizar y a re-dimensionar los no pocos temas y problemas sociales emergentes de carácter regional, nacional y global aquí abordados.

Gustavo Adolfo León Duarte
Líder del CA149 GEIC-AL

Capítulo 2

Marco contextual del estudio



Capítulo 2

Marco contextual del estudio

2.1. De la sociedad del conocimiento a las competencias tecnológicas

El individuo y la sociedad viven un continuo proceso de interacción que los dinamiza y compromete. Los desafíos que esta sociedad le plantea a la educación se consideran desde la perspectiva de la construcción del conocimiento y de una sociedad democrática, proponiendo el desarrollo de competencias profesionales, que posibiliten que las personas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y del riesgo, sean capaces de posicionarse e integrarse en ella, aportando reflexiva y críticamente, a la construcción y desarrollo del ser humano como individuo y al de la sociedad en su conjunto (Méndez, 2013).

Los esfuerzos gubernamentales que se han realizado en el mundo y particularmente en nuestro país, a partir de las reformas educativas que incluyen el desarrollo de habilidades digitales, no buscan otro objetivo que el de reformular y reorientar la educación. Se trata de la sociedad de conocimiento.

En México, la Reforma Educativa no es el único ámbito en el que la sociedad de conocimiento es objeto de análisis. Sin embargo, el abordaje hecho desde el contexto del análisis de la apropiación de las TIC, merece una reflexión en particular, precisamente por la diversidad de enfoques que han surgido en torno a la relación del uso de las tecnologías y su relación con el desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Desde que se comenzó a anunciar el diseño y la paulatina presencia de reformas educativas se pretendía dar, según Meza, un “salto a la modernización de la educación y a la construcción

de la sociedad del conocimiento" (como se citó en Méndez, 2006). Desde entonces han sido publicadas varias formas de entender a la llamada Sociedad del Conocimiento que diverge una de otra en su origen epistemológico, pero finalmente coinciden en la realidad de las necesidades del mundo globalizado capitalista.

Habría que hacer un análisis de los diferentes enfoques para comprender desde dónde se conforma la Sociedad del Conocimiento y su vinculación directa con el desarrollo de competencias digitales para un mundo globalizado.

2.1.1. Análisis de la Sociedad del Conocimiento.

Enfoque informacional

El primer enfoque del análisis de la sociedad del conocimiento es el relacionado con la necesidad de informarse y comunicarse, es decir con la informática. Por ejemplo, se ha vinculado con el paso de modelos agrícolas e industriales hacia un modelo más informacional y de acuerdo a Picardo, con una "cultura informacional pautada por nuevas redes tecnológicas que se nutren de la innovación, la investigación y la productividad" (como se citó en Méndez, 2006).

En el diseño de la Reforma Integral de Educación Básica se ha vinculado un esfuerzo por la construcción de una educación de "primer nivel" para los mexicanos, mediante el uso productivo de las TIC. La RIEB está orientada a promover el sistema educativo nacional de herramientas tecnológicas que mejoren los niveles de calidad académica y que desarrollen en los estudiantes las competencias tecnológicas que exige el ámbito laboral actual para evaluar el nivel de competitividad del país. La reforma educativa invita a promover la circulación y el uso eficaz del conocimiento, así como la articulación entre educación, tecnología y la productividad.

Desde el enfoque informacional coincide con la convicción de algunos filósofos postmodernos según la cual las transformaciones tecnológicas inciden en el saber. F. Lyotard, por ejemplo, afirma que "al normalizar, miniaturizar y comercializar los aparatos, se

modifican las operaciones de adquisición, clasificación, posibilidad de disposición y de explotación de los conocimientos (Méndez, 2013).

Por eso, los productores del saber, lo mismo que a quienes lo utilizan, deben poseer los medios para traducir a esos lenguajes lo que producen o aprenden. Se trata de una relación entre productores y consumidores. En su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva, el saber será un elemento cada vez más importante en la competición mundial por el poder y por el desarrollo económico. Precisamente por eso, la tecnología en manos de las naciones con mayor desarrollo aumentará la distancia con respecto a los países menos desarrollados. Este panorama se agravará más en cuanto que la información y los medios para codificar y decodificar están cada vez más en manos de las empresas multinacionales (Vattimo, 1989).

Vattimo manifiesta un optimismo cuando se refiere a las posibilidades emancipadoras de los modernos instrumentos de comunicación. Estos caracterizan a la sociedad postmoderna, haciéndola no una sociedad más transparente, ni más consciente de sí misma, ni más iluminada, sino una sociedad más compleja y caótica. Pero precisamente en ese caos relativo residen nuestras esperanzas de emancipación. Sin embargo, esto difícilmente ocurriría; considerando que hoy en día las TIC forman parte de poderosos monopolios y oligopolios que siguen imponiendo puntos de vista (Vattimo, 1989).

2.1.2. Enfoque economista

Un segundo enfoque desde el que se puede relacionar la sociedad del conocimiento es desde la producción de la riqueza con respecto a la economía del conocimiento. De acuerdo a Castellanos, “Hoy en día el conocimiento es la mayor fuente de riqueza. Es el arma más eficaz para el crecimiento económico y el desarrollo. Si nos esforzamos en llevar ese conocimiento a los más pobres, a los que no pueden solos, será el elemento más efectivo en la lucha contra la pobreza” (como se citó en Méndez, 2006). Este enfoque coincide con aquellas

teorías que explican el desarrollo del capitalismo a partir de las tres revoluciones. La tercera de ellas, después de las del motor de vapor y de los avances en la industria eléctrica y química, sería precisamente el control de las tecnologías de la comunicación, que culmina con la revolución de las computadoras (Torres & Morrow, 2005).

2.1.3. Enfoque humanista-evolucionista

Para otros autores, como Galindo, también integrante de la Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, ésta es entendida como sociedad del saber, como factor principal de evolución. La sociedad del conocimiento no es un término inocente ni quiere decir lo que a simple vista parece, ya que es una visión arrogantemente postmoderna en la que el conocimiento no se destila, sino que se distribuye con una voluntad mecanicista que lleva así, el peligro de transformar desfigurativamente a la ciencia creadora en mera tecnología programable. Ya no el conocimiento como aventura vertical, sino el conocimiento como programa horizontal, como mera socialización tecnológica. Se apuesta más bien, por la sociedad del saber, la cual tiene que ver con el conocimiento en clave humana: “El conocimiento a secas es producto frío; el saber es el conocimiento personalizado, y por ende humanizado” (como se citó en Méndez, 2006).

2.1.4. Enfoque educativo

Por último, un cuarto enfoque presenta la sociedad del conocimiento como sociedad de aprendizaje y acentúa la superación de los esquemas estrechos que consideran a la escuela como único lugar de aprendizaje y a los niños y jóvenes como los únicos que tienen algo que aprender. Esta es la perspectiva que acentúa Samuel Samayoa, para quién la sociedad de aprendizaje debe propiciar que todos aprendan a aprender, a ser y a vivir juntos. La sociedad de aprendizaje no consiste en ser menos consumidores de conocimiento, sino describir el potencial de cada persona y de las instituciones, para

generar nuevos conocimientos, de acuerdo a Samayoa, se puede entender a la sociedad del conocimiento como “aquella en que la cultura, en sus diversas manifestaciones, constituye la red de sostén del progreso; formando un concepto de educación sin restricciones utilitarias de ninguna índole, entendido como expresión efectiva y sustantiva de las potencias intelectuales, espirituales y morales que son propias de la mente y del alma del ser humano” (como se citó en Méndez, 2006).

Finalmente el enfoque “informativo” subraya un dato innegable: la irrupción de la tecnología y, con ella, la aceleración del ritmo de creación, acumulación y depreciación del conocimiento. Este dato, sin embargo, no explica la sociedad del conocimiento en sí misma, sino sus acentuaciones últimas y la causa de su aceleración. Por otro lado, la sociedad del conocimiento entendida desde la perspectiva del enriquecimiento representa, un reduccionismo utilitarista que convierte el conocimiento en mercancía, se trata de un enfoque individualista y no universal, sin negar la relación estrecha que existe entre cobertura y calidad de la educación y el crecimiento económico de los países. Sin embargo, el reduccionismo lleva a pensar la educación prioritariamente en términos de producción económica. Por lo tanto los enfoques “humanista-evolucionista” y de “aprendizaje” parecen menos economicistas y más coherentes con la naturaleza misma del hecho educativo (Méndez, 2013).

2.2. Educación tecnológica

Como consecuencia del acelerado desarrollo tecnológico de este siglo, los avances tecnológicos han adquirido una importancia tal que en gran medida condiciona nuestras actividades, nuestro comportamiento, el desarrollo social y como consecuencia nuestra cultura que lleva el sello indeleble de la tecnología. Para Mario Bunge los principales componentes de la cultura moderna son: ciencia, matemáticas, tecnología, filosofía, humanidades, arte e ideología. “De las siete áreas, la tecnología es la más joven. Tan central es la

tecnología, que actúa vigorosamente con todas las demás ramas de la cultura. Más aún, la tecnología y la filosofía son los componentes de la cultura moderna viva que interactúan fuertemente con todos los demás componentes" (Bunge, 1985).

Ahora bien, si vivimos en un mundo signado por la tecnología, la escuela no puede permitir que quienes salgan de sus aulas no conozcan y comprendan ese mundo artificial hecho por el hombre, en otras palabras, que sean analfabetos tecnológicos, de allí la inclusión, en los nuevos esquemas educativos como disciplina de formación general. Teniendo en cuenta esta característica de formación general, que busca vincular la cotidianeidad material con la escuela, se acostumbra a hablar de Educación Tecnológica, con lo que queda bien marcada su diferencia con la Tecnología como materia de formación profesional.

Entendemos por Educación Tecnológica la instancia de formación que capacita a una persona para comprender la tecnología y su accionar y lo prepara para la búsqueda, adaptación, creación, selección, evaluación y uso de tecnologías. O bien, entendemos por tecnología el conjunto ordenado de conocimientos, y los correspondientes procesos que tienen como objetivo la producción de bienes y servicios, teniendo en cuenta la técnica, la ciencia y los aspectos económicos, sociales y culturales involucrados. El objetivo básico de la tecnología es la solución de problemas, concretamente, es brindar respuestas a la necesidades y/o demandas de la sociedad.

2.2.1. La tecnología como enfoque

La tecnología participa en el currículo escolar como enfoque y como contenido. Abordar los contenidos (de cualquier área) desde un enfoque tecnológico supone hacerlo desde una óptica operativa, desde el hacer como solución a una necesidad o como respuesta a un intento por mejorar la calidad de vida de las personas, con todo lo que ello implica: analizar el problema, los recursos disponibles, el costo, las estrategias de acción o procedimientos, la toma de

decisiones y la materialización de la solución. El enfoque tecnológico implica “ver” temas, por ejemplo el transporte o la alimentación, desde una lógica diferente a la descriptiva, que podría desagregarse en: “necesidad - insatisfacción con la situación existente - voluntad de cambio - recursos - imaginación - innovación - diseño - procesos - producto - distribución - satisfacción”. También implica una actitud favorable a la transformación, a la búsqueda de alternativas, a descubrir en cada problema una oportunidad, a ensayar estrategias de resolución de situaciones valiéndose de recursos.

2.2.2. La tecnología como contenido

Retomando el concepto de educación tecnológica podríamos afirmar que una persona que complete la enseñanza obligatoria debería conocer por lo menos cuáles son las tecnologías básicas existentes en la sociedad en que vive. Debería comprender los procesos tecnológicos fundamentales, estar informado acerca de cómo se han implementado en el tiempo y en distintos contextos. Por último, tendría que percibir qué valores naturales, humanos y sociales podrían estar en juego y qué responsabilidad le cabría como ciudadano responsable en la toma de decisiones acerca de la selección y materialización de diversas tecnologías y sus efectos (Marabotto, 1996).

La educación tecnológica, en la enseñanza obligatoria; aborda fundamentalmente las áreas de demandas más evidentes en el desarrollo social (vivienda, alimentación, transporte, comunicación, vestimenta, organización social, etc.) y se centra en los problemas vinculados a estas demandas, desarrollando las capacidades y los conocimientos que posibilitan enfrentar con éxito la resolución de los mismos. Es interdisciplinaria, abarca un amplio espectro de saberes e integra conocimientos desde diversas perspectivas.

Podemos decir que el objeto de estudio de la educación tecnológica es el mundo artificial, así como los conocimientos, los métodos y los procesos que permiten brindar respuestas a las necesidades y las demandas sociales. Los conceptos de ciencia,

técnica y tecnología son fundamentales y atraviesan todos los contenidos de la educación tecnológica.

En la educación tecnológica se le asigna especial importancia al análisis del mundo artificial y de los sistemas que lo integran, entendiéndolos como materialización de los sistemas tecnológicos y socioculturales que lo generan. Un objetivo clave de la educación tecnológica es el desarrollo de la cultura tecnológica. “Entendemos por Cultura Tecnológica un amplio espectro que abarca teoría y práctica, conocimiento y habilidades. Por un lado los conocimientos teóricos y prácticos) relacionados con el espacio construido en que desarrollamos nuestras actividades y con los objetos que forman parte del mismo y por el otro las habilidades, el saber hacer, la actitud creativa que nos posibilite no ser espectadores pasivos en este mundo tecnológico en el que vivimos; en resumen los conocimientos y habilidades que nos permitan una apropiación del medio como una garantía para evitar caer en la alienación y la dependencia” (Gay, 1995).

Finalmente, la educación tecnológica se ocupa fundamentalmente de aumentar las competencias que se requieren para lograr el fin propuesto. Estas competencias se orientan a lograrlo con un mínimo de dispersión con respecto al objetivo fijado (efectividad); con la mayor economía de recursos materiales, inmateriales y de tiempo (eficiencia) y con el mínimo riesgo en cuanto a los daños ambientales o socioculturales que pueda producir confianza (confiabilidad) (Ferrerías, Gay y Gerlero, 1995).

2.3. Comunicación, información y conocimiento

Con la finalidad de discutir de manera más general las nociones sobre sociedad del conocimiento y sociedad de la información, se hará hincapié en los conceptos de conocimiento e información. Cada término, información y conocimiento, atrae ciertas nociones, producto de sus usos históricos. Briggs y Burke (2006) analizan el concepto de información en el trayecto histórico de las disciplinas, de esta manera, la información aparece como un concepto en la economía,

biología, sociología y por supuesto en el desarrollo tecnológico y en ese sentido es utilizado para explicar otros procesos; por ejemplo, el concepto de sociedad de la información, término asociado a visiones económicas capitalistas se distingue del concepto de economía de la información que aparece más limitado a la producción y no incluye todos los niveles de transformación social. Esta perspectiva permite encontrar una de las tensiones que aparecen en términos más recientes, tales como sociedad del conocimiento, economía informacional, sociedad red o sociedad del aprendizaje, por mencionar algunos de ellos, y se encuentra por una parte en el marco disciplinario de la reflexión, es decir, el trayecto histórico en lo social y disciplinar de un término y por otra su apropiación y proyección en comunidades académicas y su influencia en otras esferas o políticas (Torres, Aguilar y Girardo, 2012).

La apropiación de los términos produce por tanto nuevas definiciones y nuevos conceptos que integran otros términos, así por ejemplo, una vez reconocido el valor de la información en la transformación de las formas de producción de valor, algunos otros autores llaman a este proceso sociedad postindustrial (Masuda, 1984).

En un análisis más general, las diferencias entre la información y el conocimiento están relacionadas al tipo de interacciones, relaciones o procesos que se estudian; así conocimiento, implica un proceso de interacción entre individuos en su entorno cultural, con mayor o menor agencia para utilizar o transformar o producir la información, por ende, la información aparece más como un objeto con determinado valor que puede ser transformado en conocimiento. Para Burke (2002) la información es “aquello que se presenta relativamente crudo, específico y práctico” y el conocimiento es “aquello que ha sido cocido, procesado o sistematizado por el pensamiento”. Castells (2001) también utiliza este tipo de aproximación, el conocimiento es producto del aprendizaje y la capacidad de transformación de la información, y además, incluye el uso del conocimiento producido en la acción.

Las diferencias entre información y conocimiento debido al tipo de acción humana han implicado otras discusiones que otorgan una carga negativa o positiva a los términos. Para Hargreaves (2003) el concepto de sociedad del conocimiento -ingenuidad social-, y el concepto de economía del conocimiento -información como valor de cambio-, considera que la economía del conocimiento es una estructura que busca el bien privado, mientras que la sociedad del conocimiento, busca el bien común y en estas divergencias el papel de la educación es preparar a los sujetos para estas dos formas de interactuar en la sociedad y en la economía.

Para Pozo (2008), la sociedad del conocimiento exige una nueva cultura del aprendizaje cuyo rasgo principal es trascender de la información al conocimiento, aspecto que coincide con la función que Castells (2001) atribuye a la educación y al aprendizaje. En la perspectiva de Pozo, la información es desestructurada y contradictoria, el conocimiento es dar un sentido, a partir del aprendizaje y la construcción de conocimiento. En esta misma línea, el campo de las redes de conocimiento, se distingue de los procesos de intercambio de conocimiento científico que permite hacer algo, del intercambio de datos, que sería el propósito de la redes de información (Casas, 2003).

Como puede observarse el concepto de conocimiento incluye de manera más importante el elemento humano y marca una diferencia que Egan (1997) llamaría el conocimiento humanizado para distinguirlo del conocimiento almacenado o compilado en distintos medios y que puede ser transmitido como información (Pozo, 2003). Este elemento humano es de tal importancia que algunos enfoques reconocen un mayor reto el desarrollo de una sociedad del aprendizaje que el desarrollo de una sociedad del conocimiento (OCDE, 2007), lo cual abre un nuevo nivel analítico que para los fines de este artículo deberá dejarse para otro momento. Resulta relevante mencionar que este rasgo humano del conocimiento no es observado como acciones individuales de los sujetos sino como formas colectivas de realización (Stehr, 1994).

El análisis hasta ahora planteado presenta a grandes rasgos las diferencias entre los conceptos, Stehr (1994) discute con detalle el concepto de conocimiento, y revela que el uso del concepto en distintas teorías resulta confuso y se debió a la “falta de claridad para explicar de qué manera el conocimiento es un insumo para las sociedades del conocimiento, sobre todo en su crítica a las teorías postindustriales representadas por Bell” (p. 93). Para Stehr el conocimiento en las sociedades del conocimiento es una capacidad para la acción social, de ahí que las distintas formas pueden ser producto/productoras de formas de acción social distinta (Merton, 2009).

En conceptualizaciones orientadas a la promoción o guías para políticas públicas se encuentra la perspectiva de la UNESCO y de la ONU. Estas concepciones tienen elementos críticos en torno a interpretaciones sólo económicas o de infraestructura informáticas respecto de la sociedad del conocimiento. Asimismo, este tipo de perspectivas incluyen o amplían conceptos asociados a la sociedad del conocimiento, por ejemplo, sociedades del aprendizaje, sociedades red, tecnologías del conocimiento y las relaciones de estos aspectos con la educación a lo largo de la vida, la educación superior y la investigación (UNESCO, 2005).

La ONU por su parte, en la propuesta de un índice para medir a las sociedades del conocimiento propone una visión en la que el desarrollo económico no se expresa directamente en este tipo de sociedades, aunque en el reporte presentado se observa que la riqueza, expresada en infraestructura y recursos como el nivel educativo, son requisitos fundamentales (ONU, 2005).

Las visiones de UNESCO y ONU, aunque menos amplias en el debate teórico, ofrecen extensas definiciones para caracterizar a la sociedad del conocimiento, brindando una visión positiva hacia este tipo de sociedad. En ese sentido, la sociedad del conocimiento ofrece una oportunidad de crecer con una estrategia basada, no en la riqueza de la tierra, sino en las capacidades de las personas, en la educación, en la creatividad y en las fortalezas intelectuales,

potenciadas por una política digital, sustentada en los avances de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) e implantadas tanto a nivel local como mundial (Aguilar, 2007). El conjunto de acciones que contribuyen a la creación de este nuevo tipo de sociedades del conocimiento sólo tienen sentido si favorecen una integración de las políticas del conocimiento en función de una mayor equidad social (UNESCO, 2005).

2.4. La educación frente a la sociedad del conocimiento

La formación de los futuros ciudadanos que se realiza en forma continua y conjunta entre los distintos agentes educativos desde que el sujeto ingresa a la vida, pone un acento especial en la educación formal a la que le cabe la responsabilidad de brindar numerosas y variadas posibilidades de apropiación del conocimiento a los niños y jóvenes que darán forma a la inmediata estructura social. En este nuevo mundo, de entre todas las tareas que son profesionales o aspiran a serlo, la enseñanza es la única a la que se le ha encargado la tarea formidable de crear capacidades y destrezas que permitirán que las sociedades sobrevivan y tengan éxito en la edad de la información (Mella, 2003).

La sociedad del conocimiento es la estructura resultante de los efectos y consecuencias de los procesos de mundialización y globalización. Esta estructura dinámica surge de la creación de un sistema de comunicación diverso que se construye desde la tecnología. Las instituciones educativas tienen así la tarea de organizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje inter y extra aula, considerando estas etapas didácticas. En el fondo de ellas, está el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos y alumnas, organizado de manera planificada y consciente para alcanzar en ellos un nivel de reflexión que les permita la autonomía intelectual necesaria para crear y creer en los fundamentos que se constituyan en la base de los continuamente renovados espacios de intervención social (Pierre, 1999).

La nueva estructura social, denominada por algunos autores como sociedad del riesgo, se caracteriza por la inseguridad que otorga el desdibujamiento cada vez más profundo de las intervenciones humanas y las relaciones causa-efecto en los sistemas de producción, no sólo materiales, sino también financieros, de información y culturales (Beck, 1988).

Este planteamiento da alerta sobre los resultados que los procesos de modernización acarrearán y pueden seguir acarreando, masificados exponencialmente en la población mundial. Efectos que impactan los ámbitos científico, tecnológico, educativo, económico, ecológico, ideológico, entre otros, y que implican que aunque la lógica del desenvolvimiento del proceso ha sido la misma a nivel mundial, sin embargo la dinámica y los resultados no han sido similares desde la perspectiva de la equidad.

Si nos situamos en el ámbito educativo, la misma se concibe hoy como una inversión social y se plantea desde la lógica de, a mayor educación, mayor nivel de producción, generando una serie de iniciativas de reformas que pretenden, a través de programas pedagógicos, tecnológicos, de infraestructura y otros, lograr la esperada equidad social, que tampoco es posible de alcanzar en los niveles planeados, debido a la cantidad y variedad de factores sociales, culturales o económicos, que en esta sociedad de riesgo, inmanejable en la mayoría de sus ámbitos de acción, determinan los resultados educativos (Mella, 2003).

2.5. Reformas Educativas en México

Dentro del sistema de educación formal, México presenta dos problemas graves. Una enorme desigualdad y rezago en calidad educativa, producto de un sistema poco efectivo y desgastado. Por ejemplo, la calidad de la educación de México está entre las más bajas del mundo. En las evaluaciones de conocimientos (PISA) que lleva a cabo la OCDE, los resultados obtenidos, tanto en habilidades matemáticas como comprensión de lectura, ubican al país por debajo

de los demás integrantes de la OCDE y muy lejos de los niveles de desempeño deseables. Algo semejante ocurre con las evaluaciones que ha hecho el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Actualmente menos del 30% de las primarias tienen computadoras conectadas a Internet y se estima que aún menos tiene cursos y profesores capacitados para enseñar esta materia. En educación secundaria y media superior se estima que la penetración de las TIC es más alta pero aún lejos de lo deseable (Figura 1).

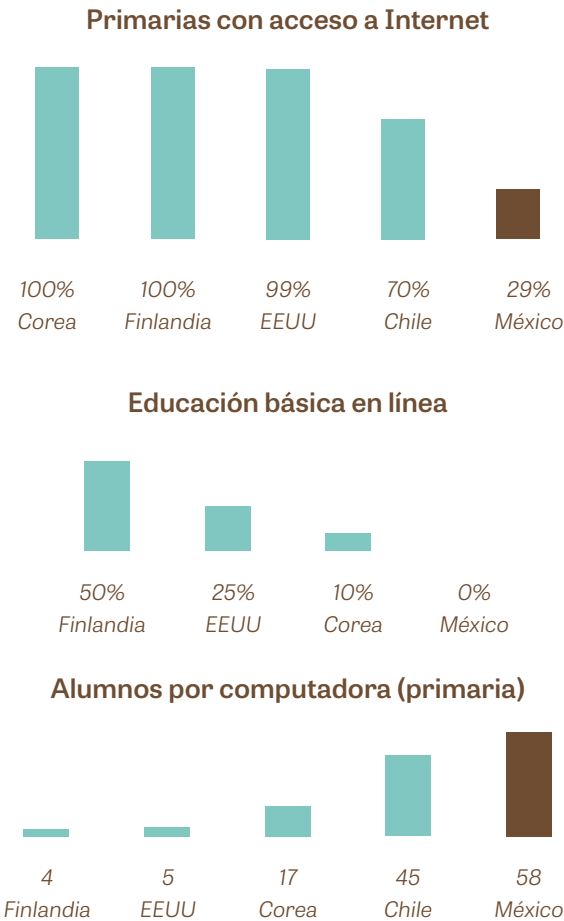


Figura 1. Conectividad de escuelas. México y otros países. Fuente: SEP, 2010.

Para revertir las cifras anteriores, la Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con otras instituciones, como Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), han realizado esfuerzos importantes para introducir programas que utilicen y aprovechen las TIC, como se aprecia en la Tabla 1.

Programas para el uso de las TIC	
EduSat	Tecnología satelital digitalizada.
Red Escolar	Promueve el intercambio de propuestas educativas y recursos didácticos.
Sec21	Producción de contenidos y plataformas tecnológicas.
SEPiensa	Textos útiles para reforzar la formación académica y cívica.
Enciclomedia	Plataforma de contenidos de apoyo a docentes, enciclopedia, simulacros, animaciones, interactivos.
PRONAP	Oferta de programas de actualización a maestro y personal directivo.
Videoteca Nacional Educativa	Dispositivo de redes informativas, patrones de sistematización y conservación del acervo de imagen.

Tabla 1. Programas para el uso de las TIC. Fuente: Caudillo, 2011.

Pese a los esfuerzos realizados, la educación digital en México en comparación con otros países similares al nuestro se encuentra muy retrasada. En Brasil, por ejemplo la expansión de redes disponibles para usuarios, centrada en una política de expansión de redes en las escuelas de educación básica y media, ha beneficiado a más de cuatro millones de alumnos y capacitado en el uso básico de las TIC a más de 75 mil profesores. A diferencia de México, para esta estrategia existe un responsable de la instalación de las TIC en las escuelas dentro de la Comisión Estatal de Informática en la Educación. Entre 1997 y 2001 se inscribieron en el programa seis mil escuelas, de las cuales la mitad fueron equipadas con computadoras.

Además de mejorar la educación de los jóvenes y combatir el rezago educativo se requiere capacitar a la población adulta para fortalecer su fuerza productiva y aumentar la competitividad del país, sin tener que esperar toda una generación. Esta es una alternativa para lograr niveles de productividad laboral tan buenos como los mejores del mundo, aun tratándose de personas con niveles de educación formal bajos. Las TIC son un instrumento clave para la capacitación, ya que permiten economías de escala para que las pequeñas empresas capaciten de manera conjunta, además de estandarizar contenidos y certificaciones en línea. Las TIC tienen un rol fundamental en la modernización de la educación y son el instrumento más importante para resolver en el corto plazo los grandes problemas de educación del país.

A continuación se presenta un breve análisis sobre los contenidos de las políticas públicas nacionales que muestran acciones concretas en el desarrollo de las TIC. En primer lugar se presenta el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2012, el desarrollo de las TIC se presenta en el eje de la economía competitiva, en segundo lugar se encuentra la Alianza por la Calidad de la Educación, el Programa Estatal de Educación y finalmente la Reforma Integral de Educación Básica (ver Tabla 2).

La educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país.

La reforma curricular que precedió a la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tuvo lugar en el año 1993,

Plan Nacional de Desarrollo 2002-2012	
Objetivo	Impulsar el desarrollo y la utilización de las TIC en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje.
Estrategia	Desarrollar propuestas dentro de la economía competitiva e igualdad de oportunidades.
Acciones	Diseñar modelos de uso de las TIC que incluyan estándares, conectividad y definición de competencias.
Alianza por la Calidad de la Educación	
Objetivo	Propiciar una transformación por la calidad educativa, para avanzar en la construcción de una Política de Estado.
Estrategia	Inducir una amplia movilización en torno a la educación, generar compromisos para una profunda transformación del sistema educativo nacional.
Acciones	Equipamiento con conectividad de centros escolares en 155 mil aulas, adicionales a las existentes, para cubrir 75% de la matrícula.
Programa Estatal de Educación PEE	
Objetivo	Proporcionar servicios educativos en todos los niveles y modalidades, con calidad, equidad y liderazgo, para lograr su desarrollo sustentable.
Estrategia	Impulsar el desarrollo y utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, como herramienta de apoyo para la formación de estudiantes y profesores.
Acciones	Dotar de infraestructura física y equipamiento para atender la demanda educativa, disponer de espacios físicos para las TIC.
Reforma Integral de Educación Básica RIEB	
Objetivo	Formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación.
Estrategia	Movilizar recursos e iniciativas del sector público y de la sociedad para dar a la educación una orientación firme hacia la equidad y calidad, por medio de sinergias que favorezcan las oportunidades de desarrollo.
Acciones	Desarrollar competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor.

Tabla 2. Síntesis de políticas públicas nacionales. Fuente: Caudillo, 2011.

en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica.

Casi diez años después de esa reforma, en 2002, nació en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo cuya misión principal es contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos. Si bien, la experiencia mexicana en materia de evaluación externa es una de las más antiguas en América Latina, y mucho antes de 1992 ya se realizaban evaluaciones de gran envergadura en el país, fue hasta el momento en que nació el INEE que se concibió esta tarea en un marco de transparencia y con una visión explícita en materia de difusión de los resultados de las evaluaciones externas.

Posteriormente, a partir del año 2006, tuvo su arranque otro programa de evaluación externa (la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE), que tiene como rasgo de diferenciación respecto a la realizada por el INEE, su carácter censal, la intención de devolver resultados en todos los niveles posibles de desagregación de la información y el hecho de que es realizada desde la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que para algunos limita la credibilidad de sus resultados. Dado el enfoque del INEE, centrado en la evaluación de la calidad del sistema educativo, todos los proyectos que realiza son muestrales y no están concebidos para difundir información de manera individual.

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal. El Programa Sectorial de Educación plantea algunos desafíos para la formación docente al definir el objetivo de elevar la

calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y que cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (SEP, 2009). En nuestra opinión, tres de las estrategias contempladas para alcanzar este objetivo son particularmente relevantes en el contexto de nuestro estudio:

- a. Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades actuales de desarrollo en México.
- b. Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
- c. Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2009).

2.5.1. Enfoque por competencias

La RIEB ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, el nuevo currículum de la educación básica en México se ha planteado bajo un enfoque de educación por competencias.

En el caso de la educación primaria, la RIEB tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del currículum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un solo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (SEP, 2010).

Es importante señalar que la RIEB no se concibe como una reforma radical, pues algunos de sus rasgos ya estaban presentes

desde la reforma curricular que le precedió; sin embargo, el enfoque de educación por competencias sí resultó novedoso.

En lo que se refiere a las nuevas exigencias para los docentes, dos áreas han resultado particularmente desafiantes: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. Frente a las prácticas preexistentes, la RIEB exige al docente una dosis importante de participación en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo.

2.5.2. Habilidades Digitales para Todos.

Competencias del siglo XXI en Sonora

Particularmente, en el Estado de Sonora, se han llevado a cabo dichos cambios que devienen directamente de la RIEB. “Habilidades Digitales para Todos” (HDT), según la Reforma Integral de Educación Básica, describe y explica que es una estrategia que impulsa un nuevo modelo educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida, desarrollar sus habilidades digitales y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento mediante el uso de las TIC.

En este contexto, la Subsecretaría de Educación Básica en Sonora, establece que los contenidos curriculares básicos conforme a los temas que exige la sociedad actual, corresponde a asignaturas básicas orientadas al aprendizaje relevante, conciencia global, alfabetismo económico, financiero y de actitud emprendedora, además de incluir asignaturas en relación a las competencias ciudadanas, conocimiento básico sobre salud y relación con el entorno (SEP, 2010).

De la misma manera la RIEB, establece de forma específica entorno a las Competencias en el manejo de Información, medios y TIC, desarrollar habilidades y actitudes en el manejo de la Información; así como una certificación de habilidades digitales.

Estos principios, que se establecieron para lograr la articulación de la educación básica y permean en todos los programas de estudio, también permiten que haya coherencia entre los lineamientos pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios 2011 y su concreción en los programas de estudio de cada asignatura, y fundamentan los métodos de enseñanza y de aprendizaje, así como la forma de concebir a los estudiantes y al docente de educación básica.

De acuerdo con lo anterior, la función que cumplen estos campos es lograr una continuidad e integración de las competencias –conocimientos, habilidades, actitudes– desde el primer año de la educación básica hasta su conclusión, evitando así la fragmentación o la repetición de los aprendizajes.

Así decimos que las habilidades para la vida personal y profesional de los actores involucrados, se resume en la siguiente tabla, según la Subdirección de la Secretaría de Educación Básica.

2.5.3. Estándares curriculares y perfil de egreso del nivel de educación básico

Con base en el Plan de Estudios 2011 de la RIEB, se conciben las siguientes competencias que deben ser desarrolladas dentro de los estándares curriculares:

- a. Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- b. Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificarlo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- c. Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar

cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

- d. Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- e. Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Habilidades para la vida personal y profesional

- Flexibilidad y adaptabilidad,
- Iniciativa y auto-dirección,
- Habilidades sociales y transculturales,
- Productividad y confiabilidad,
- Liderazgo y responsabilidad

Competencias de aprendizaje e innovación

- Competencias de creatividad e innovación,
- Competencias de pensamiento complejo (crítico y resolución de problemas)
- Competencias de comunicación y colaboración

Competencias en el manejo de Información, medios y TIC

- Competencias en el manejo de la Información.
- Certificación de habilidades digitales.

Tabla 3. Competencia en habilidades digitales. Fuente: SEP, 2010.

Por lo tanto, el diseño curricular da pie a un perfil de egreso, en donde la escuela en conjunto con padres de familia, tutores, maestros y directivos contribuya en gran medida en la formación y desarrollo de los alumnos en todos los ámbitos.

Primordialmente, por el enfoque del presente estudio hacemos referencia a la adquisición de cuatro rasgos:

- a. Búsqueda, selección, análisis, evaluación y utilización de la información proveniente de diversas fuentes.
- b. Conocimiento y práctica de los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actuar con responsabilidad social y apego a la ley.
- c. Conocimiento y valoración de sus características y potencialidades como ser humano; trabajar colaborativamente; reconocer, respetar y apreciar la diversidad de capacidades en los otros.
- d. Aprovechamiento de los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

Capítulo 3

Perspectiva de Estudio



Capítulo 3

Perspectiva de Estudio

3.1. Contexto de aplicación de la perspectiva de estudio

Cuando nos acercamos al estudio de Internet y de las nuevas tecnologías en general, podemos adoptar varios puntos de vista sobre el fenómeno, diferentes posiciones que permitan acercarnos a su comprensión. En este apartado se presenta el modelo teórico el cual deviene de una perspectiva teórica interdisciplinar específica. Partimos de integrar al debate la necesidad de contemplar lo disciplinar y lo interdisciplinar desde diferentes dimensiones que permitan matizar las posibilidades reales de analizar y explicar un fenómeno social complejo y multidimensional. Entendemos en este sentido que un abordaje focalizado desde una disciplina resulta incompleto. Una problemática social compleja y de carácter multidimensional como nuestro objeto, temática y problemática social abordada no puede ser trabajada si no se toma en cuenta, por ejemplo, variables psicológicas, sociológicas y culturales. Esto obviamente exige algún grado de diálogo entre distintas disciplinas.

En el contexto del papel de las TIC como elemento nuclear de la globalización, Repko (2008) y Patry (2013) afirman que la interdisciplinariedad debe verse como un proceso que permite solucionar conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones disciplinares a la vez que es sugerente la integración de datos sobre marcos epistemológicos integradores previos. Desde una posición amplia, la interdisciplinariedad puede entenderse como un proceso y una filosofía organizacional aplicada a la investigación académica científica.

Es, por tanto, una forma de pensar y de proceder para enfrentar al conocimiento de la complejidad de la realidad y resolver cualquiera de los complejos problemas que se plantea y se hacen evidentes, tanto al interior de la estructura de cada disciplina como en sus prácticas científicas, tratadas aquí como un proceso histórico de conocimiento y de reconocimiento de sus agentes e instituciones (León, 2014, p.15).

En el caso de poblaciones urbanas, es frecuente que el joven de secundaria en México viva en hogares con un reducido número de miembros. Con la madre incorporada plenamente al mercado laboral y con una evidente dificultad para conciliar la vida laboral, personal y familiar. Además, la creciente inseguridad que se está viviendo en ciertas regiones de México ha dificultado que los menores puedan ocupar parte de su tiempo libre jugando al aire libre. La confluencia de estos y otros factores importantes que impactan en la vida de los jóvenes mexicanos explica por qué muchos han crecido rodeados de todo tipo de dispositivos tecnológicos portátiles. Esta Generación Interactiva Mexicana (GIM), caracterizada por el alto grado de posesión de pantallas y tecnologías digitales, ha añadido un mayor grado de interactividad entre el hombre y la tecnología, o entre los propios seres humanos gracias a ella. En nuestra opinión, adicionalmente le podemos atribuir algunas características peculiares que conviene conocer así sea de manera general y rápida (León et al., 2013):

- a. Una primera característica de la GIM es la gran facilidad para enviar, recibir y procesar información velozmente. La información es adquirida por variados canales. La selección tanto de la información como del canal responde a un impulso muy rápido que no siempre ha sido pensado ni implica necesariamente una posterior reflexión. Por ello, de acuerdo con estudios previos, podemos afirmar que por lo general el joven de secundaria en México no realiza un análisis crítico de la información recibida sino más bien al contrario. Necesitan saber para qué les sirve

lo que van a realizar en el mismo instante en el que se proponen realizarlo. Por lo general la revisión crítica de la información no va más allá del mensaje que le produce la imagen. Sólo si no ha satisfecho su voluntad de saber a través de esta recurrirá al texto. Ciertamente, tienen la inteligencia visual muy desarrollada. Se mueven en un medio en el que la información se organiza de una manera absolutamente distinta a la utilizada en la escritura convencional. Por ello, los libros “en papel” les pueden resultar extraños y les cuesta tanto la lectura pausada de un texto.

- b. La continua interactividad con dispositivos inteligentes puede llegar a las 24 horas. Su competencia tecnológica se basa en la primacía de hacer antes que hacer bien, por lo que al joven le cuesta mucho reflexionar sobre sus propias actitudes y conductas (León et al., 2013). Además, necesitan recibir una recompensa inmediata en lugar de gratificaciones que se materializarán a medio o largo plazo.
- c. Tienen la atención más diversificada. Por eso son capaces de realizar varias tareas de forma simultánea como, por ejemplo, escuchar música mientras estudia a la vez que sostienen conversaciones en varias redes sociales. Se debe enfatizar que el texto escrito les sirve para ilustrar la imagen. Sólo en el caso de que no comprendieran ésta se acudiría a aquel. No suelen pensar ni evaluar la validez o bondad de la respuesta obtenida (León y Caudillo, 2012).

A su vez, las problemáticas urbanas obtienen cada vez más atención conforme a la expansión de la población mundial que vive en las ciudades. Recientemente ha habido un aumento significativo en la investigación sobre las problemáticas sociales. Las ciencias sociales están comenzando a vincularse cada vez más con la antropología, la comunicación, la psicología y otros campos.

Por ejemplo, en los últimos años los estudios de innovación tecnológica parecen ganar la atención no sólo en estudios de

ciencia y tecnología, que han sido campos relativamente segmentados y separados de las principales disciplinas en ciencias sociales, sino también en estudios de economía, sociología y antropología, entre otras (Craig y Tracy, 2014; Craig, 1999). Se debe reconocer que la tendencia interdisciplinar, multi y transdisciplinar ha existido desde el mismo momento en que surgieron las disciplinas. Éstas han constituido a veces el origen de nuevas disciplinas, incluyendo algunas que no se cristalizaron y que finalmente desaparecieron. Esta dinámica de cooperación interna y de fertilización cruzada entre disciplinas no sólo existe entre las ciencias sociales. También es un elemento de las interacciones entre las ciencias sociales y otros campos del conocimiento, especialmente en las humanidades y las ciencias naturales (Silbereisen, Ritchie y Overmier, 2009).

Por otro lado, Shadish (1993) mediante la iniciativa del Multiplicismo Crítico (MC) sugiere el uso de múltiples teorías, hipótesis, métodos, investigadores, disciplinas y la síntesis de conocimiento, en un intento por explicar la realidad. Expresa que la combinación de múltiples estrategias y visiones elimina el sesgo que presenta cada una de ellas por separado y elimina también el favoritismo intelectual por las ideas propias. En todo caso, el cuestionamiento que aquí nos planteamos es si se puede aplicar la aproximación del multiplicismo crítico en la práctica de la investigación interdisciplinar de la generación interactiva. Esto puede también llevar a considerar la explicación del todo desde una perspectiva única. Ese riesgo se reduce si el enfoque de la investigación es multiplista, ya que la ciencia puede considerarse como única, pero con múltiples aristas.

En la Figura 2 se expresa el tratamiento de los usos, la socialización, las competencias y el riesgo en Internet y sus respectivos modelos (restringidos) disciplinares anidados. Este modelo inclusivo, con el cual hemos trabajado en el estudio 2014, no sólo contempla las relaciones particulares que se estudian al interior de cada disciplina, sino también las interacciones entre objetos y las aportaciones específicas disciplinares de diferentes campos.

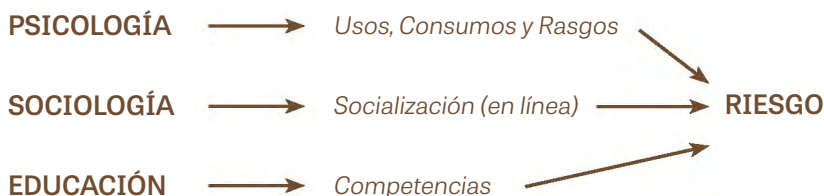


Figura 2. Modelos disciplinares anidados en un modelo inclusivo interdisciplinario aplicado a la Generación Interactiva Mexicana (GIM).

En este caso, es posible efectuar contrastes entre los modelos disciplinares, estimando su poder explicativo particular y probando el poder explicativo del modelo inclusivo interdisciplinario. Como previamente se indicó, las estrategias de elaboración e implementación del modelo sigue la propuesta del MC al contemplar los modelos anidados a la postulación de modelos interdisciplinarios. También, en este estudio hemos agregado la revisión de teorías y la integración de las mismas. Incluye, como ya adelantábamos, un diseño metodológico de corte mixto y utilizando una hipótesis de investigación basada en aproximaciones teóricas y campos disciplinares de estudio que comparten, por lo menos, uno o más elementos en común. Adicionalmente, fue conveniente contar con aproximaciones teóricas que, de inicio, consideraban la integración y el contraste como sus constituyentes básicos, dando, por lo tanto, cabida a la conmensurabilidad de los modelos.

Por ejemplo, un primer campo de trabajo interdisciplinar son los estudios de la Psicología. La principal característica de este campo de estudios es su versatilidad multifacética: gracias a su individualismo metodológico permite que sus conocimientos se apliquen en ámbitos muy diferentes, y que se puedan adaptar a muchos marcos de referencia, satisfaciendo casi cualquier

necesidad/interés de investigación. En el caso de esta investigación nos interesa investigar los efectos que tiene la popularización del uso de las nuevas tecnologías en la sociedad. Se trata de un conocimiento necesario sobre los efectos sociales de la interacción virtual en Internet. Desde sus planteamientos podemos obtener una perspectiva crítica, para entender mejor los cambios sociales en curso.

El estudio del impacto de las tecnologías digitales en los individuos lleva implícita la complejidad en sí misma, ya que se trata de un fenómeno social y cultural sin precedentes en la historia de la humanidad y su desconocimiento ante los efectos secundarios o posteriores representan un amplio panorama de incertidumbre para las nuevas sociedades que se están conformando bajo nuevos procesos de comunicación, de enseñanza y de socialización. Se requiere del estudio de la psicología para analizar la conducta de los individuos y sus procesos mentales, incluyendo los procesos internos de los individuos y las influencias que se producen en su entorno físico y social, en este caso entorno al uso de las tecnologías de la comunicación.

Específicamente en el estudio 2014 la aportación desde la psicología resultó relevante para comprender los comportamientos de los usuarios ante el uso de las tecnologías digitales y su integración a la vida cotidiana, las actitudes con respecto a los hábitos y preferencias de contenido que permitirán realizar un diagnóstico sobre los efectos positivos, o en su caso, negativos. Los riesgos a los que los usuarios se exponen es un aspecto que destaca notablemente. Sobre todo en los usuarios menores de edad. Por ello fue necesario conocer y caracterizar el perfil del usuario que se encuentra en mayor riesgo y así crear estrategias de prevención de riesgos y una navegación segura en el uso de Internet.

Entre las ciencias sociales, la psicología es una disciplina que ha sido estimulada por su posición como parte de las ciencias sociales y biológicas. Debido a su diversidad interna y a su gran escala, provee muchos ejemplos de interdisciplinariedad y de contactos y

colaboraciones entre varias formas del conocimiento. La creatividad reciente de la psicología y su posición permanente como lugar de cruces disciplinarios puede ser observada en la investigación sobre el cambio social (Silbereisen, Ritchie y Overmier, 2009).

Aquellos países en los que la investigación en la materia está muy desarrollada, cuentan con numerosos trabajos que incluyen las pautas de consumo de medios. Y aquellos en los que el estudio del binomio escolares-medios de comunicación está en sus comienzos coinciden en empezar su esfuerzo por estas cuestiones básicas que les ayudan a conocer el terreno sobre el que actuar. Por lo tanto, se puede concluir que la investigación en torno a las pautas de consumo es un indicador del grado de madurez que reviste un determinado país en el estudio de los niños y jóvenes y su relación con los medios.

El consumo de medios actual por parte de los jóvenes se caracteriza por estar cada vez más repartido entre diversos medios, que tienden a utilizarse de forma simultánea (Rideout, 2005). Las pautas de consumo de las Tecnologías digitales (acceso y uso) ocupan el primer lugar en las investigaciones, se han convertido en una cuestión básica. Parece evidente que, en el momento de analizar la relación de los jóvenes con las TIC y de profundizar en cuestiones complejas –como pueden ser los peligros que se derivan de su uso, las redes sociales que se construyen a través de estas tecnologías o, por ejemplo, el potencial educativo de las mismas–, lo primero será saber quiénes las utilizan, dónde, cuándo, cuánto y cómo (Livingstone, 2007). El equipamiento de los propios jóvenes, los hogares o la escuela, determinan la posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías. Cuestiones como la presencia y número de ordenadores en las casas, la existencia de acceso a Internet, la posesión de teléfono celular o consola de videojuegos, son cuantificables, por lo que se convierte en un punto de partida que precisa estudio.

De igual forma, el campo de la psicología sigue aportando elementos sustanciales en este ejercicio interdisciplinar, al contribuir de manera muy particular con la variable de riesgos. También desde

la psicología es donde surge la variable de mediación de padres. Dado las vicisitudes de la variable en cuestión, se hace necesario abordar dicha variable desde este campo, por estar directamente implicada en la protección del niño frente a los medios de comunicación; siendo la familia la principal responsable de la educación del menor. Así mediante algunas contribuciones de la psicología evolutiva, la variable se convierte en foco central en la psicología.

El interés sociológico por la educación reside en sus características como institución que constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades vitales. Siguiendo a Durkheim, entendemos que la sociología de la educación tiene dos objetivos mutuamente complementarios: la constitución histórica de los sistemas educativos, de cuya comprensión se desprenden las causas que los originaron y los fines que cumplen; y la forma en que funcionan en las sociedades contemporáneas.

Cuando hablamos de sociología de la educación también lo podemos definir como macrosocial y microsocioal. El primero, se refiere a la sociedad global, a las relaciones entre el sistema escolar y la estructura económica, la estratificación social la organización del poder político, las instituciones familiares y religiosas, entre otros aspectos de la estructura social. Por su parte, lo microsocioal se refiere a las relaciones en el aula, a la estructura y funcionamiento de los grupos que conforman el contexto escolar (Durkheim, 1990). El análisis sociológico del proceso de socialización y sus agentes, de las relaciones del sistema educativo con los otros sistemas sociales; de las funciones sociales de la educación de un sistema escolar, sus agentes activos y relaciones sociales internas, con especial atención al alumno, al profesor, así como de las contradicciones y procesos de reforma que son desarrolladas en el sistema educativo.

Durkheim pensó la educación en el marco del proyecto de construcción de lo que pretendía ser una auténtica ciencia social. Tratará de demostrar que la integración de una sociedad moderna,

derivada de la expansión del capitalismo, está condicionada por una nueva definición del individualismo y del socialismo que sólo la ciencia social pudo dar. El pensamiento educativo del autor debe articularse con el modelo de análisis de los hechos sociales que él mismo construyó, que permite pensar la educación, tanto en su naturaleza como en su evolución. Su modelo plantea ante todo la especificidad de los fenómenos sociales, la analogía de una sociedad como un organismo vivo, constituido de órganos (estructura) que desempeñan funciones.

Cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que impone a los individuos. Se fija un cierto “ideal de hombre”, lo que debe ser desde el punto de vista intelectual, físico y moral. La sociedad no puede existir si no existe entre sus miembros cierto grado de homogeneidad. La educación refuerza esta homogeneidad que exige la vida colectiva, gracias a la educación “el ser individual se transforma en ser social”. Esta homogeneidad es relativa, no debemos olvidar la división del trabajo que existe en las sociedades modernas, que el propio autor va a fundamentar en el doble aspecto de la educación (Durkheim, 1990).

El desarrollo científico y de las nuevas tecnologías, los cambios producidos en los procesos económicos y financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales en el ámbito internacional obligaron al mundo occidental a repensar el proceso educativo y a ofrecer un nuevo enfoque que se ha nombrado “competencias”. Las competencias educativas se basan en la economía y en la administración y tratan de aproximar la educación a estas materias, en un intento de crear mejores destrezas para que los sujetos participen de la actividad productiva.

En la educación, el enfoque centrado en competencias significa el saber o el conocimiento en la acción. No como tradicionalmente se ha entendido, el conocimiento para guardar en la memoria, sino en la ejecución; el conocimiento o el saber para hacer algo, lo que implica una convergencia de los conocimientos, las acciones,

las actitudes, las aptitudes y los valores. El énfasis puesto en la acción para ejecutar un desempeño, que a la vez es su resultado. Boyatzis (1982) expresa que una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar. El desempeño ocurre en un ámbito más o menos concreto, en un contexto determinado y de acuerdo con ciertas normas o criterios previamente determinados.

Este nuevo enfoque se centra en los sujetos y en la participación, no es ya la corriente educativa que situaba al alumno como ser humano único e irrepetible, alumno-persona, y depositaba el énfasis en el proceso proponiendo no sólo que el alumno participara, sino que se transformara, así como buscaba que fuera el mismo estudiante quien transformara su realidad; no pretendía conformar comportamientos como lo hacen las competencias, sino que entendía la educación como un proceso permanente en el que el alumno iba descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento. Por el contrario, las competencias educativas intentan que el mejoramiento de la calidad de la educación atienda a la construcción de competencias y demuestre su desempeño en forma práctica.

El concepto de competencia, tal y como ahora se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo conocer se traduce en un saber, entonces, es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para la sociedad (dentro de un contexto determinado). La educación basada en competencias, según Holland (1966), se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas

señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.

La escuela refuerza los valores de los estudiantes en varios aspectos positivos (Austin, 1993): “Un valor es un principio abstracto y generalizado del comportamiento que provee normas para juzgar algunas acciones y metas específicas, hacia las cuales los miembros de un grupo sienten un fuerte compromiso emocional”. El enfoque de las competencias plantea que los valores son el contexto en que se basan las habilidades y la aplicación de los conocimientos. Al proponer que los estudiantes construyan competencias, en ningún momento significa que deban abandonar sus valores, por el contrario, es muy importante que desarrollen su pensamiento crítico como un puntal para el crecimiento en valores. Por ejemplo, cuando los estudiantes no desarrollan su pensamiento crítico, suelen fluctuar entre pertenecer a un equipo cuyos miembros le simpatizan o en aceptar cualquier tipo de trabajo sin que importe su integridad y honestidad.

Así el concepto de identidad aparece relacionado con el individuo, siendo las perspectivas filosófica y psicológica las que predominan en los primeros trabajos sobre identidad social. De la misma manera, en sociología, la identidad colectiva se concibe como el componente que articula y da consistencia a los movimientos sociales en los trabajos de Touraine y Melucci; como un elemento de la acción comunicativa en Habermas, y como un atributo de los actores sociales en Giménez.

Uno de los temas que ha tratado el constructivismo social ha sido el de la identidad de género. La perspectiva constructivista cuestiona las dicotomías esencialistas del género y desestima las nociones que sostiene que la identidad de género tiene raíces primordiales (Chichu y López, 2007). De la misma manera, afirman los autores que conceptualiza el género como una realización interaccional, una identidad continuamente renegociada por la vía

del intercambio lingüístico y el desempeño social. De acuerdo con estos autores, el constructivismo también explora las definiciones subjetivas de la feminidad y masculinidad, atendiendo a los símbolos y las normas utilizados para dar sustancia a las clasificaciones dicotómicas. Asimismo, explican que se investigan los agentes de socialización, delineando su papel en la adquisición de la identidad de género: la familia, las escuelas, la cultura popular y los medios de comunicación.

Así la masculinidad y la feminidad socialmente definidas, según los constructivistas, constriñen severamente la conducta humana. Entonces podemos afirmar que el género inscribe como principios sociales, a actitudes, conductas, emociones y lenguajes, y trata estos principios como signos naturales, asegurando que los miembros sociales se rindan ante la evidencia y recreen los estereotipos de la identidad de género.

Los estudios de la comunicación no sólo son diversos en intereses de investigación. Craig (2014; 1999) mantiene que este campo tiene raíces multidisciplinarias, ya que históricamente ha sido creado por académicos desde una amplia variedad de disciplinas como ciencia política, sociología, psicología y matemáticas. En este mismo sentido Craig distingue diferentes tradiciones en la investigación actual, cada una de las cuales aporta un significado diferente y aceptado de comunicación. Dichas tradiciones incluyen la retórica (el estudio del arte práctico del discurso), la semiótica (el estudio de la mediación intersubjetiva por medio de los signos), la fenomenología, la cibernética (el estudio de la circulación de información en sistemas de comunicación), la tradición de la psicología social (el estudio de los aspectos psicológicos de la comunicación), la tradición sociocultural (el estudio de la transmisión de patrones socioculturales) y la tradición crítica (el estudio de los principios de la racionalidad comunicativa).

Paradójicamente, algunos académicos señalan la falta de comunicación entre estas diferentes escuelas del pensamiento

(Craig, 1999) y convocan a un diálogo productivo para mejorar la consistencia científica y la fertilidad de la disciplina. Esta falta de comunicación puede ser verificada empíricamente en términos de la falta de cruce de citas dentro del conjunto de artículos relacionados con la comunicación (Leydesdorff y Probst, 2009). La rápida institucionalización de la comunicación le debe mucho a la importancia económica de sus habilidades y ocupaciones, pero la construcción científica de la disciplina aún se encuentra en proceso.

Tal y como señalaba con anterioridad, el campo de la comunicación ha crecido dramáticamente en los últimos años. Se ha incorporado la investigación de distintas tradiciones: retórica y de lenguaje, en grupos pequeños y comunicación interpersonal, estudios de interpretación, estudios cinematográficos, relaciones públicas, comunicación política, medios de comunicación masiva, periodismo, y ahora los nuevos medios y la información tecnológica (IT). También ha superpuesto y contribuido al crecimiento de los estudios culturales interdisciplinarios y la teoría crítica.

De manera más general, los estudios de comunicación han crecido en parte debido a la alta demanda de los estudiantes y a la necesidad de inculcar los conocimientos profesionales requeridos por diversas industrias de medios de comunicación. No existe un modelo único y dominante de cómo este campo emergente debe ser organizado, por lo que hay ejemplos de comunicación como un departamento de las ciencias sociales y otras de las mismas como una escuela profesional (UNESCO, 2010).

Entre las grandes interrogantes de la investigación en comunicación hoy día es el destino de los “medios de comunicación tradicionales”, como los periódicos. Los temas incluyen los modelos de negocio, regímenes de la propiedad intelectual, cambiantes tecnologías basadas en textos, y el aumento de los medios de comunicación visuales y con ellos, la retórica visual. En este sentido y para la presente investigación, retomaremos de la comunicación –tal y como se describió con anterioridad el estudio de la mediación

intersubjetiva, y otras tradiciones de una perspectiva psicológica y sociológica, cómo es el caso del aspecto de los estudios psicológicos de la comunicación, así como el estudio de la transmisión de patrones socioculturales, respectivamente. Por último, y no menos importante, se analizará el estudio de los principios de la racionalidad comunicativa, desde una perspectiva crítica.

El proceso de la adquisición y crecimiento del significado, en el aprendizaje de las palabras, es explicado mediante el concepto de la unidad “palabra-significado”. Este concepto supera la imagen de una mera asociación entre estímulos verbales y objetos, que crece luego por aposición. De acuerdo a Vygotsky estas unidades “palabra-significado” se desarrollan no sólo en superficie, sino también en profundidad, en la medida en que el reflejo de la realidad, contenido en dichas unidades, se va enriqueciendo en el curso de la actividad de un sujeto.

Después de la II Guerra Mundial, la teoría crítica como una escuela unificada de pensamiento e investigación estaba en ruinas. Carecía de una teoría comprensiva que pudiese mediar entre la reflexión filosófica y la investigación empírica y entre los miembros del círculo interno y externo. La guerra, la emigración y la controversia teórica habían quebrado los lazos entre los miembros del Instituto (Frankenberg, 2011).

El filósofo y sociólogo Habermas, originalmente afiliado con el Instituto, redirigió el curso de la teoría crítica a la hermenéutica, el pragmatismo y el análisis del discurso. A pesar de encontrarse inspirado por la crítica al funcionalismo del círculo externo, su teoría de la sociedad se motivó por los objetivos originales de la teoría crítica: las ideas de una racionalidad históricamente efectiva, la emancipación de la dominación y la crítica al positivismo. El “giro lingüístico” de Habermas lo encauzó de la filosofía de la conciencia a la filosofía del lenguaje. La idea de la intersubjetividad humana, anclada en las estructuras del lenguaje, lo llevó a repensar de manera radical el paradigma productivista del marxismo. Más allá del trabajo social

y su racionalidad orientada al éxito, Habermas consideraba al logro de la comprensión en el medio del lenguaje y, en sus últimas obras, el presupuesto básico para la reproducción de la vida social (Frankenberg, 2011).

La acción comunicativa y su racionalidad específica sirven como el marco de referencia fundamental para la comprensión de este estudio desde una perspectiva interdisciplinaria. Su construcción teórica implica un concepto de la sociedad de dos niveles: el “vida-mundo”, que está formado por los procesos en los cuales la comprensión se alcanza por medio de la comunicación, y el “sistema”, que consiste en esferas de la acción generalizadas como el mercado y la burocracia estatal, que operan de acuerdo a la lógica funcional de la racionalidad teleológica. Las incursiones de este último en el dominio interno comunicativo de la sociedad Habermas las diagnostica como “colonizaciones” de la vida-mundo, identificando una patología crucial de la Modernidad (Frankenberg, 2011).

Luego de su Teoría de la acción comunicativa, Habermas se tornó a desarrollar una teoría discursiva de moral y derecho en la tradición kantiana. Entre los hechos y las normas, sigue visualizando al lenguaje como fuente primaria de integración social, atribuye a la ley la función de mitigar la tensión entre el uso fáctico de los signos y sus sentidos generalizados y los presupuestos idealizados de un consenso racionalmente motivado entre los participantes de la comunicación.

Siguiendo con el ejercicio interdisciplinar, y hacia una definición más puntual desde la contribución de la comunicación con el estudio en particular, se analiza la variable socialización e identidad, como parte de esa integración social o procesos de socialización en los jóvenes de secundaria a los que nos referiremos a continuación.

La socialización también conocida como internalización es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socio-culturales de su medio y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad en la que vive. Dicho en otros términos, socializar es

el proceso que afecta a diversos aspectos del desarrollo sobre todo en la niñez y adolescencia, y que abarcan el crecimiento, cambios psicológicos y emocionales y la integración social.

Cuando hablamos de socialización, es necesario referirnos, desde luego a Berger y Luckman, miembros de la escuela de la fenomenología, quienes plantean que el proceso de socialización no sólo plantea el aprendizaje cognoscitivo, sino también el consentimiento de los sujetos.

Así el proceso de la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Existen, ciertamente, buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. De acuerdo con Berger, el niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible (como se citó en Mercado y Hernández, 2010).

Por ello, podemos afirmar que dependiendo de la etapa de vida de los individuos, la aceptación del bagaje cultural se lleva a cabo de manera diferente. Retomando la postura de Mercado y Hernández, durante la niñez y los primeros años de la adolescencia, la socialización se realiza por lo general al interior de grupos afectivos, culturalmente homogéneos, como la familia, la iglesia, los amigos (Mercado y Hernández, 2010).

Conocemos como socialización primaria la acontecida durante la infancia, después de la cual se produce lo que Berger y Luckmann (1968) denominaron socialización secundaria, aquella que tiene lugar sobre todo en la adolescencia y primera juventud, aunque prosiga a todo lo largo de la existencia; siguiendo a dichos autores,

la socialización secundaria consistiría en la tarea de iniciarse en los roles propios de la vida en sociedad: los relacionados con la división del trabajo, la diversidad profesional, participación social, grupos de diversión, religiosos, como también el rol sexual y las relaciones intersexuales.

Es mediante diversas prácticas y las conversaciones sobre ellas, que los jóvenes estudiantes se socializan, construyen su subjetividad y forman sus identidades. Como muestra Hernández (2007), en el espacio de convivencia juvenil también se desarrollan importantes procesos de construcción de la identidad en el encuentro con compañeros y amigos, así como en las experiencias del noviazgo y de la sexualidad.

Debemos ser conscientes, por otra parte, que los jóvenes en razón de las necesidades e intereses propios de su edad, empiezan a integrarse a una variedad de grupos. La socialización, implica por tanto, el aprendizaje de formas culturales y sociales heterogéneas, y además la aceptación de éstas, más que emocional, es racional.

Retomando la discusión de Mercado y Hernández, (2010) los sujetos pueden cambiar de un grupo a otro sin tanta dificultad, por ejemplo, de un partido político a otro, de un club deportivo a otro o de una escuela a otra, porque se trata de elegir aquello que les conviene; pero no ocurre lo mismo cuando hablamos de cambiar actitudes o comportamientos que se aprendieron en el seno familiar, o como dirían por su parte Berger y Luckmann, se interiorizaron en la socialización primaria.

Se ha argumentado hasta este momento sobre la internalización primaria, sin embargo, no podemos obviar, otro proceso de interiorización posterior en donde el sujeto se ve inmerso en otra etapa de su vida y, por ende, adquiere otro tipo de conocimientos específicos durante este proceso.

La socialización secundaria es un proceso posterior, que induce al individuo socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, es la internalización de submundos

institucionalizados. De acuerdo a Berger, esta socialización lleva a cabo la adquisición del conocimiento específico de “roles”, los que están directa o indirectamente arraigados a la división del trabajo (como se citó en Mercado y Hernández, 2010).

Sin embargo, en paralelo al proceso de socialización se desarrolla el proceso de subjetivación (Weiss, 2012): las normas y valores no se absorben, se modifican en los procesos de interiorización y apropiación; se desarrolla la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas y sobre la posición propia de ellas (Hernández, 2007).

Desde esta perspectiva, dichos agentes de socialización difusa, como pares y medios, frente a los progenitores y la escuela, tienen un poder como referente de la conducta sin parangón, en lo que respecta a las conductas esperadas de las y los adolescentes, y por representar más que a cualquier otra edad, ‘el castigo’ de la “reprobación social”.

Una socialización que incluye la comprensión de la ética y la formación de los valores, razón por la que la integración del conjunto de agentes de socialización, progenitores, educares y administraciones competentes, en el mundo virtual y de éste en la educación, suponen una garantía para que la educación formal, y en concreto la educación para los medios, no queden al margen de la realidad/virtual/real de la juventud. Mercado y Hernández (2010) conciben a la identidad como un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal. Lo que se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge cuando se pregunta ¿quién soy?

Según Mercado y Hernández (2010), la identidad supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos.

La identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes, individuos o grupos que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Por eso, el conjunto de representaciones que, a través de las relaciones de pertenencia, definen la identidad de un determinado agente nunca desborda o trasgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social.

Podemos concluir que la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece; de igual forma se dice que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, pero los otros juegan también un papel importante, por lo que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia al grupo. Por ello, Tajfel (1981: 255), propone que parte del auto-concepto de un individuo estaría conformado por su identidad social, esto es, el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia. Se concluye que la identidad social se integra de tres componentes: cognitivos, evaluativos y afectivos. Los cognitivos son los conocimientos que tienen los sujetos sobre el grupo al que se adscriben, los evaluativos se refieren a los juicios que los individuos emiten sobre el grupo, y los afectivos tienen que ver con los sentimientos que les provoca pertenecer a determinado grupo.

Por tanto, se puede afirmar, que la identidad social se genera a través de un proceso social en el cual el individuo se define a sí mismo, a través de su inclusión en una categoría —lo que implica al mismo tiempo su exclusión de otras—, y dependiendo de la forma en que se incluya al grupo, la identidad es adscriptiva o por conciencia. Por consiguiente, se dedicará más adelante un apartado de la socialización como proceso de inclusión y de exclusión.

Por otra parte, nuevas tendencias en psicología han empujado a la investigación académica cada vez más al dominio de las ciencias naturales. Mientras que la psicología social y la de desarrollo están activas, están menos relacionadas con otras ciencias sociales (Craig, 2014; 1999). Tendencias líderes en el campo (incluyendo los estudios cognitivos) se han vinculado a modelos computacionales de la mente y a estudios biológicos empíricos del cerebro, así como a ensayos del comportamiento, la psicofarmacología y a estudios referentes al impacto psicológico de factores fisiológicos y metabólicos, y a la investigación evolutiva.

Siguiendo con el mismo informe de UNESCO (2010), la psicología se distingue en parte por la metodología dominante de su investigación experimental. Otras ciencias sociales trabajan en gran medida mediante experimentos, aunque su papel es cada vez mayor en economía. Teorías de decisión más formales y estudios empíricos de la conducta económica han construido vínculos entre la economía y la psicología. Esto se extiende a los estudios de procesos cognitivos y neuronales, que en psicología se persiguen usando una amplia gama de cuestiones no económicas.

Como ya hemos señalado anteriormente, es Vigotsky el precursor del constructivismo social. “A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Lev Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Lev Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. También rechaza los enfoques que reducen la psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas” (Abacín, Bruno, y Parica, 2005).

Por lo anterior, retomaremos las propuestas teóricas de Vigotsky (como ya hemos señalado). Por su parte Jean Piaget hace una contribución desde esta misma perspectiva, al analizar desde la psicología evolutiva o del desarrollo y la psicología cognitiva a los estudiantes de secundaria. Desde la visión Piagetiana nos interesa particularmente lo que el joven de secundaria ha aprendido de su cognición, mientras que contrastantemente, desde la visión Vigotskiana vemos cómo el desarrollo cognitivo del estudiante de secundaria irá aumentando según el medio social en el que se encuentre el estudiante y no al contrario como afirma Piaget.

En nuestra opinión las contribuciones que generan ambas posiciones a la perspectiva interdisciplinar emerge a partir de procesos de comunicación y socialización en los jóvenes de secundaria, partiendo del código y el lenguaje y, particularmente, de los procesos de interacción entre el sujeto con sus pares y con sus medios físicos y digitales. Es decir, en las relaciones interactivas que desarrolla el joven al usar, consumir, producir y socializar en la red.

Ante la ausencia de lineamientos específicos para la protección de los usuarios, conlleva a lo que los expertos en leyes llaman interpretación jurídica o legislativa. Dado que, según el análisis anterior, sobre los derechos de los menores y lo que ofrece la Constitución Mexicana, se tendría que realizar una interpretación conjunta para poder determinar bajo qué régimen y qué artículos pudiera ejercer la ley ante delitos cometidos sobre el usuario.

Esta regulación se realiza a través de la aplicación del conjunto de normas jurídicas que constituyen el derecho objetivo y positivo. La aplicación del Derecho debe consistir entonces en la culminación de un proceso lógico mental que se da desde una regla general hasta la adopción de una decisión particular. La aplicación de las normas jurídicas se caracteriza, de este modo, como manifestación de la vigencia del derecho. Pero el supuesto de hecho de la norma es siempre de carácter general en relación a la descripción del hecho al cual habrá de ser aplicado, surge entonces

la necesidad de subsumir adecuadamente este último dentro de aquél, lo que se consigue a través de la interpretación (Franco de la Cuba, 2011).

La interpretación jurídica ocupa un lugar central en todos los ámbitos de la vida en que interviene el conocimiento humano, es una actividad que han de desarrollar constantemente todos los sujetos que intervienen en el largo proceso de la realización del Derecho, de modo que, tanto el momento de la creación de las normas como el momento de su cumplimiento o aplicación, implican por sí mismos una amplia tarea de interpretación. El principal criterio de clasificación de los tipos de interpretación jurídica es el método al que cada interpretación se adhiere. En consecuencia, habrá de reconocerse la existencia de tantas clases de interpretación como métodos diferentes hayan sido reconocidos por la doctrina, con independencia de las que en cada caso sean seleccionadas como objeto de explicación.

Ante este contexto, nos encontramos entonces, con la necesidad de interpretar lo que nos ofrece la Convención de los Derechos de los Niños y lo que la Constitución de nuestro país nos ofrece por medio de diversos artículos del Código Penal Federal, que nos permitirán llevar a cabo una interpretación para fundamentar teóricamente gran parte de este trabajo de investigación: propuesta de iniciativa de ley para la protección a los menores en el uso de las TIC.

A continuación, un breve análisis del contenido de los artículos contenidos en el Código Penal Federal, mismo que solo lo incluyen algunos estados de la república.

En el caso del Estado de Sonora, México. Existen instancias legales, que permiten abordar la problemática legal de personas que se ven involucrados en situaciones delictivas generadas desde el uso indebido del Internet. Apoyados en la Policía Estatal Investigadora se inicia una averiguación para ubicar a los responsables de ciberdelitos que van desde robo de identidades, clonación de datos bancarios, fraudes, tráfico de personas, pedofilia, etc.

Dado el incremento reciente de casos de ciberbullying entre los jóvenes, la problemática ha tomado direcciones lejos del objetivo pedagógico y educativo inherente a esta investigación. Los hallazgos encontrados en el trabajo de campo apuntan hacia una urgente focalización del problema, que va más allá de diagnosticar y cuantificar el uso de las tecnologías digitales, dando paso a la resolución de conflictos desde instancias legales y penales.

Como se presenta en los resultados cualitativos de este documento, los alumnos manifestaron que la situación se convirtió en conflicto principalmente por medio de las redes sociales a través de la publicación de fotografías e imágenes con el propósito de difamar a un tercero con premeditación, alevosía y ventaja. Destaca el hecho que son cada vez más las publicaciones de fotografías de jovencitas desnudas, ya sea que publicaron las imágenes por decisión propia o alguien la compartió sin consentimiento.

En primer lugar, la Ley 252 que establece el Sistema Integral de Justicia para Adolescentes del Estado de Sonora (SIJAES) establece en su artículo 2 la definición de “menores” dentro del área jurídica conteniendo lo siguiente:

Artículo 2.- Esta ley será aplicable a quienes se atribuya una conducta tipificada como delito por las leyes penales, y tengan entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad. Asimismo, el presente ordenamiento se aplicará a los adolescentes que durante el procedimiento cumplan los dieciocho años. Igualmente se aplicará a las personas a quienes después de haber cumplido los dieciocho años se les atribuya una conducta tipificada como delito por las leyes penales, cometida dentro de las edades a que se refiere el párrafo anterior.

Por otro lado, la contraparte que trata sobre las acciones preventivas para los menores, la ley presenta disposiciones aplicables que promoverán, apoyarán, coordinarán y llevarán a cabo acciones encaminadas a la prevención y protección del adolescente en

contra de actos u omisiones que puedan afectar su desarrollo biológico, psicológico, moral y social. La función preventiva y protectora del Gobierno del Estado se ejercerá a través de las Secretarías de Educación y Cultura, de Salud Pública, de Gobierno, de Desarrollo Social, de la Secretaría Ejecutiva de Seguridad Pública; de la Dirección General de Trabajo y Previsión Social y del DIF Estatal, de acuerdo con la competencia que las disposiciones aplicables les otorgan. Los ayuntamientos ejercerán dicha función a través de los Sistemas Municipales del Desarrollo Integral de la Familia o mediante las autoridades que los mismos determinen (Artículo 15, SIJAES).

Esta misma ley, en su artículo 19 en el capítulo VIII, promueve los derechos de la personalidad, que entre otros derechos como un nombre, nacionalidad, menciona la protección de su imagen, identidad, autonomía, pensamiento, dignidad y valores, además de ser protegidas en su honor y reputación.

En los artículos 20 y 21, se manifiesta explícitamente la prohibición de acciones relacionadas directamente con actos de difamación uso de imagen que se pueden llevar a cabo por medio del Internet; Se prohíbe publicar, reproducir, exponer, vender o utilizar, en cualquier forma, imágenes o fotografías de las personas a que se refiere esta ley para ilustrar informaciones referentes a acciones u omisiones que se les atribuyan, sean de carácter delictivo o de contravención con la moral o las buenas costumbres, hayan participado o hayan sido testigos o víctimas de esos hechos, si se afecta su dignidad, de conformidad a lo que establezca la legislación penal aplicable.

También en su Artículo 21 se prohíbe la publicación del nombre o cualquier dato personal que lo permita identificar como autor o víctima de un hecho delictivo o infracción penal, salvo que la misma sea en su beneficio y mediante autorización judicial.

Finalmente, en su Artículo 22 se especifica que cuando la imagen, fotografía o identidad de una persona a la que se refiere esta ley, se reproduzca, publique, exponga o utilice, violando lo dispuesto en el artículo anterior, podrá denunciarse al Ayuntamiento para

que al efecto, este dicte las medidas de seguridad que considere necesarias, de conformidad con el Título Décimo Cuarto, Capítulo IV de la Ley de Gobierno y Administración Municipal.

Debido a la creciente incidencia delictiva que se registra en las Agencias del Ministerio Público Especializadas en Procuración de Justicia para Adolescentes en ciudad Obregón y Hermosillo, Sonora, fue necesario tomar medidas conducentes en el ámbito organizacional, para dar respuesta eficaz y eficiente, específicamente en lo que concierne a la recepción de denuncias y querellas, celeridad en la práctica de diligencias, resolución de la fase de investigación, e intervención en el desarrollo de los procesos, procurando de esta forma, tener la cobertura suficiente para disminuir los índices delictivos y abatir la impunidad en el ramo.

Por ejemplo, en 2011 se crea en el Estado de Sonora la Unidad Especializada en Procuración de Justicia para Adolescentes como un órgano desconcentrado de la Procuraduría General de Justicia del Estado con autonomía técnica que, a través de los agentes del Ministerio Público especializados en procuración de justicia para adolescentes adscritos a la misma, estará encargada de la persecución e investigación de las conductas tipificadas como delito cometidas por adolescentes.

Este documento explica que la justicia para adolescentes abarca las fases de investigación, instrucción, juicio y aplicación de medidas, y tendrá por objeto establecer la existencia jurídica de una conducta tipificada como delito por las leyes penales atribuida a algún o algunos adolescentes, determinar plenamente su grado de responsabilidad y, en su caso, las medidas que corresponda aplicar conforme a esta ley. Durante las fases de investigación, instrucción y juicio, el adolescente gozará de la presunción de inocencia (Artículo 24, Ley de protección a los menores, 2001).

También se declara que en el proceso judicial deberán observarse los requisitos de fondo y forma para llegar a la solución de la controversia de que se trate sustentada en una justa y legal razón.

El Juez ejercerá sus facultades con apego a la ley y será responsable del impulso de las actuaciones hasta llegar a la conclusión del caso (Artículo 50, Ley de protección a los menores, 2001).

Por lo tanto, las medidas que podrán decretarse a los adolescentes a quienes se les haya comprobado la realización de una conducta tipificada como delito por las leyes penales son las siguientes:

I.- Medidas de orientación, protección, educación y tratamiento:

a) Amonestación y apercibimiento; b) Prestación de servicios en beneficio de la comunidad; c) Reparación del daño a la víctima; d) Participación en programas de orientación y/o rehabilitación; e) Limitación o prohibición de residencia; f) Prohibición de relacionarse con determinadas personas; g) Prohibición de asistir a determinados lugares; h) Inscribirse o asistir a un centro educativo para su regularización escolar; i) Obtener un trabajo, en el caso de haber cumplido los dieciséis años de edad; j) Abstenerse de ingerir bebidas alcohólicas o consumir sustancias psicotrópicas; k) Prohibición de conducir vehículos motorizados; l) Libertad vigilada; m) Estancia en su domicilio durante el horario que el juez determine; y n) La prohibición de salir del Estado, de la localidad en la que reside o del ámbito territorial que fije el juez, sin su autorización;

II.- Medidas restrictivas y en internamiento: a) El tratamiento en tiempo libre podrá llevarse a cabo en sistemas semi-abiertos y abiertos, y b) Internamiento para el tratamiento en centros de tratamiento. Podrán aplicarse una o más de las medidas previstas en esta ley, de manera simultánea (artículo 106, Ley de protección a los menores).

La amonestación y apercibimiento es la llamada de atención enérgica llevada a cabo sobre el adolescente por el Juez, en forma oral, clara y directa, en un único acto, dirigido a hacerle comprender la trascendencia de la conducta cometida y las consecuencias que

ha tenido, tanto para la víctima como para él mismo, conminándolo a cambiar su comportamiento y a no repetir su conducta en un futuro, con el apercibimiento al adolescente de que en caso de continuar con este tipo de conducta se le aplicará una medida más severa (Artículo 110, Ley de protección a los menores).

Finalmente, es importante señalar que según el Código de Procedimientos Penales del Estado de Sonora (CPPES) admitirá como prueba todo aquello que se ofrezca como tal siempre que pueda constituir la a juicio del funcionario que practique la averiguación. Cuando éste lo juzgue necesario, podrá por cualquier medio legal establecer la autenticidad de dicha prueba (artículo 198, CPPES).

Así el Artículo 198 Bis establece: cuando se ofrecieren pruebas testimoniales o careos dentro del término constitucional o durante el periodo de instrucción, el juez procurará desahogar tales diligencias en una sola audiencia pública ordenando la debida citación al inculcado, a la defensa, al agente del ministerio público, a los testigos de que se trate y en su caso a la víctima. La incomparecencia de algunos de los testigos no será motivo para diferir la audiencia y se recibirá el testimonio de los que asistan (Artículo 198 Bis, CPPES).

Capítulo 4

Marco Teórico Referencial



Capítulo 4

Marco Teórico Referencial

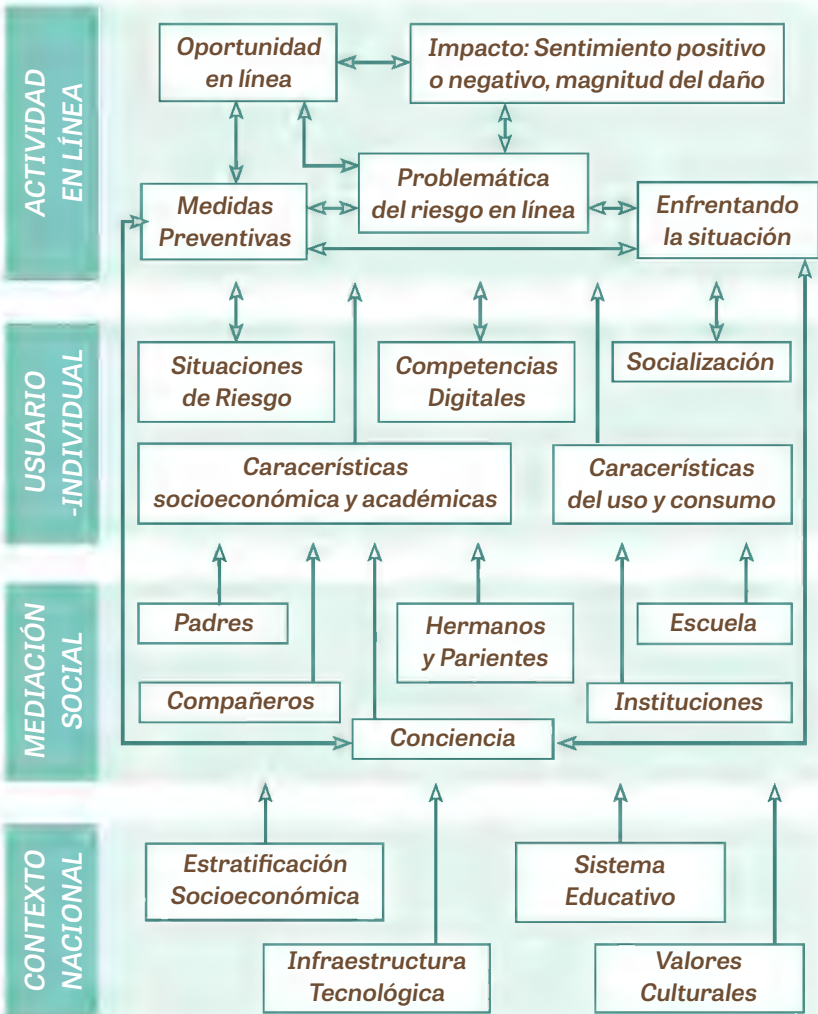


Figura 3. Modelo teórico contextual. Fuente: León y Caudillo, 2012.

Para lograr la comprensión de la relación entre las TIC con la acción humana, partiendo desde el simple proceso de comunicación, compartir información, hasta las nuevas formas de socialización es necesario partir del concepto de interacción. La interactividad describe la relación de comunicación entre un usuario/actor y un sistema (informático, video u otro). El grado de interactividad del producto viene definido por la existencia de recursos que permiten que el usuario establezca un proceso de actuación participativa-comunicativa con los materiales. Se hace necesaria una preparación de los usuarios que les capacite para ser capaces de recibir, interpretar y valorar este tipo de mensajes, ayudándoles a tomar conciencia del riesgo de falta de comprensión que alberga este nuevo mecanismo o sistema de comunicación. De este modo, se evitarían los aprendizajes parciales y el contenido asimilado sea incompleto o resulte erróneo (Estebanell, 2002).

Aunque existen algunas aportaciones que presentan una visión y conceptualización muy particular, y son pocos los documentos de consulta general que hagan referencia al término, la interpretación más generalizada mantiene una estrecha relación con aspectos técnicos del campo de la informática y, en general, del mundo de la tecnología.

4.1. Interacción e interactividad

A parte de referencias indirectas en las que se relaciona la interactividad con “un proceso interactivo” o con “informática interactiva”, existen otras definiciones, como la proporcionada por Legendre (1988) en la que se hace referencia a aspectos técnicos como dirección, intensidad y frecuencia del flujo de información entre emisor y receptor.

Desde la perspectiva técnica, señala Bettetini (1995), al definir la interactividad se destacan las siguientes características: la pluridireccionalidad del deslizamiento de las informaciones; el papel activo del usuario en la selección de las informaciones requeridas;

el particular ritmo de la comunicación. Desde la propia perspectiva de este autor, la interactividad se definiría como un diálogo entre el hombre y la máquina, que hace posible la producción de objetos textuales nuevos, no completamente previsibles a priori.

Según Coomans (1995), la interactividad implica una ergonomía que garantiza una gran accesibilidad, el uso de una interface agradable que da paso a numerosas funciones disponibles sin esquemas preestablecidos y un tiempo de respuesta corto. Tal como se desprende de esta afirmación, el concepto de interactividad tiene una doble vertiente. Por una parte, implica la capacidad técnica de conceder el máximo de posibilidades de comunicación entre el usuario y la máquina y, por otra, implica conseguir que el tiempo de respuesta de la máquina, en relación a las acciones realizadas por el usuario, sea reducido.

Por su parte, Danvers (1994), aporta una clara y completa definición de interactividad diciendo que es el término que describe la relación de comunicación entre un usuario/actor y un sistema (informático, video u otro). Según él, el nivel de interactividad mide las posibilidades y el grado de libertad del usuario dentro del sistema, así como la capacidad de respuesta de este sistema en relación al usuario, en cualidad y en cantidad; y esta relación se podría poner en paralelo con el esquema de comunicación: emisor, receptor, respuesta (en feedback).

La interactividad, entendida bajo esta perspectiva, debería ser una característica intrínseca de los materiales multimedia (accesibles, o no, a través de la red) que permitiera incrementar, cualitativa y cuantitativamente, la capacidad de los usuarios de intervenir en el desarrollo de las posibilidades que ofrecen los programas de manera que se pudiesen mejorar sus posibilidades de trabajo y de aprendizaje (Estebanell, 2002).

Para que se establezca esta comunicación entre sujeto y materiales es necesario que el código simbólico que utiliza el material sea comprendido por el usuario. Por otra parte, y para que esta

actuación (observable externamente) sea fruto de una elaboración cognitiva consciente e intencional (interna) por parte del sujeto, el intercambio de elementos perceptivos debe ser integrado de manera significativa en sus aprendizajes anteriores.

Vygotski (1979) señalaba que las personas desarrollan formas de interpretar y estrategias para relacionarse con su mundo que está estrechamente vinculadas con el tipo de interacciones que pueden establecer con las herramientas y sistemas de signos externos (códigos de comunicación que emplean signos externos con significados). De esta manera, si los productos multimedia emplean nuevos códigos simbólicos (nuevos elementos con significación: iconos, hipertextos, enlaces,...) y nuevas estructuras sintácticas (estructuras no lineales, estructuras indexadas...), las personas desarrollaran nuevas estrategias para interpretar los mensajes que se vehiculan a través de ellos y para relacionarse con ellos; de manera que sus habilidades cognitivas o posibilidades de aprendizaje podrán verse modificadas.

4.2. Generación interactiva

Es preciso conocer la capacidad de acceso y los hábitos de consumo de estos medios por parte de la población, en nuestro caso, infantil y juvenil. También es grande el interés por saber qué peligros puede conllevar el uso de estas tecnologías; en múltiples ocasiones dicho interés está motivado por un deseo natural de crear medidas protectoras y reguladoras. En otras, también ocupa un lugar importante el estudio de los beneficios que pueden reportar estos nuevos medios, por ejemplo, al ámbito educativo (Bringué, Sádaba y Rodríguez, 2008).

El caso de las nuevas tecnologías plantea, además, una cuestión de especial relevancia: la denominada «brecha digital». Este término se emplea al hablar de las diferencias que existen entre distintos grupos de personas, en cuanto a su conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías. Estas diferencias pueden venir

marcadas por factores socioeconómicos (por ejemplo, hay un fuerte contraste entre los países más desarrollados y los del tercer mundo), o por otras cuestiones como la edad.

En relación con este último aspecto, puede resultar de interés lo expuesto por Prensky (2001), quien habla de los «nativos» y los «inmigrantes» digitales. Así, la generación de jóvenes que ha nacido inmersa en el desarrollo de las nuevas tecnologías, producido durante las últimas décadas del siglo XX, es la generación de «nativos digitales». Se trata de un grupo de personas para las que los juegos de ordenador, Internet, el teléfono celular, el correo electrónico o la mensajería instantánea forman parte integral de sus vidas. Además, como consecuencia de estos usos, la forma de pensar de esta generación ha cambiado y es distinta a la de sus mayores. Por el contrario, las personas que no han nacido inmersas en este entorno de nuevas tecnologías, pero que se ven obligadas a utilizarlas, son los denominados “inmigrantes tecnológicos”. Se trata de una generación que, por así decirlo, no habla de forma natural el lenguaje de las nuevas tecnologías.

Si para el “nativo digital” estas tecnologías son su “lengua materna”, para el “inmigrante digital” son una “lengua extranjera”, y de ahí que en múltiples ocasiones demuestren tener cierto “acento”. Dicho acento se traduce en usos que no son propios de un “nativo digital”, tales como imprimir un correo electrónico o llevar a alguien físicamente ante un ordenador para que vea una página Web Prensky (2001). Estas diferencias entre el “nativo” y el “inmigrante” digital plantean un reto desde un punto de vista educativo y protector, pues a menudo padres y maestros se ven superados por los más pequeños en el manejo de los nuevos medios.

Los jóvenes de esta generación manifiestan muchas características propias de los adultos: disponibilidad de recursos económicos, acceso a contenidos reservados a individuos de mayor edad o cierta independencia a la hora de elegir medios, productos y servicios. Esta generación interactiva, caracterizada porque al alto

grado de posesión de pantallas y tecnologías digitales le han añadido un mayor grado de interactividad entre sí y la tecnología, o entre los propios seres humanos gracias a ella. Esto les confiere unas características algo peculiares que conviene conocer. Así, tienen una gran facilidad para procesar información rápidamente. Reciben mucha información y la adquieren por muchos canales distintos. La selección tanto de la información como del canal responde a un impulso muy rápido, que no siempre ha sido pensado ni implica necesariamente una posterior reflexión. Por ello, muchas veces no realizan un análisis crítico de la información recibida (García, 2010). No es difícil imaginarlos en continua acción porque tienden a pensar que es más importante hacer que hacer bien, por lo que les cuesta mucho reflexionar sobre sus propias actitudes y conductas.

4.3. Usos y Hábitos

El uso, entendido en un sentido amplio, engloba todo lo relacionado con el acceso y a la utilidad que los jóvenes hacen de los medios de comunicación. Cuestiones como el equipamiento tecnológico de los hogares, el lugar de acceso a los diversos medios, el momento del día en el que los utilizan o la cantidad de tiempo que les dedican (Bringué et al., 2008).

Aquellos países en los que la investigación en la materia está muy desarrollada, cuentan con numerosos trabajos que incluyen las pautas de consumo de medios. Y aquellos en los que el estudio del binomio escolares-medios de comunicación está en sus comienzos coinciden en empezar su esfuerzo por estas cuestiones básicas que les ayudan a conocer el terreno sobre el que actuar. Por lo tanto, se puede concluir que la investigación en torno a las pautas de consumo es un indicador del grado de madurez que reviste un determinado país en el estudio de los niños y jóvenes y su relación con los medios.

El consumo de medios actual por parte de los jóvenes se caracteriza por estar cada vez más repartido entre diversos medios, que tienden a utilizarse de forma simultánea (Rideout, 2005).

Las pautas de consumo de las TIC (acceso y uso) ocupan el primer lugar en las investigaciones, se ha convertido en una cuestión básica. Parece evidente que, en el momento de analizar la relación de los jóvenes con las TIC y de profundizar en cuestiones complejas –como pueden ser los peligros que se derivan de su uso, las redes sociales que se construyen a través de estas tecnologías o, por ejemplo, el potencial educativo de las mismas–, lo primero será saber quiénes las utilizan, dónde, cuándo, cuánto y cómo (Livingstone, 2007). El equipamiento de los propios jóvenes, los hogares o la escuela, determinan la posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías. Cuestiones como la presencia y número de ordenadores en las casas, la existencia de acceso a Internet, la posesión de teléfono celular o consola de videojuegos, son cuantificables, por lo que se convierte en un punto de partida que precisa estudio.

4.4. Socialización e identidad

La socialización también conocida como internalización es un proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su medio y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad en la que vive. Dicho en otros términos, socializar es el proceso que afecta a diversos aspectos del desarrollo sobre todo en la niñez y adolescencia, y que abarcan el crecimiento, cambios psicológicos y emocionales y la integración social.

Cuando hablamos de socialización, es necesario referirnos, desde luego a Berger y Luckman (1968, 1997), miembros de la escuela de la fenomenología, quienes plantean que el proceso de socialización no sólo plantea el aprendizaje cognoscitivo, sino también el consentimiento de los sujetos.

Así el proceso de la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Existen, ciertamente, buenos motivos para creer que sin esa adhesión emocional a otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible.

El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos. Por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible (Berger y Luckmann, 1997).

Por ello, podemos afirmar que dependiendo de la etapa de vida de los individuos, la aceptación del bagaje cultural se lleva a cabo de manera diferente. Retomando la postura de Mercado y Hernández, durante la niñez y los primeros años de la adolescencia, la socialización se realiza por lo general al interior de grupos afectivos, culturalmente homogéneos, como la familia, la iglesia, los amigos.

Conocemos como socialización primaria la acontecida durante la infancia, después de la cual se produce lo que Berger y Luckmann (1968, 1997) denominaron socialización secundaria, aquella que tiene lugar sobre todo en la adolescencia y primera juventud, aunque prosiga a todo lo largo de la existencia; siguiendo a dichos autores, la socialización secundaria consistiría en la tarea de iniciarse en los roles propios de la vida en sociedad: los relacionados con la división del trabajo, la diversidad profesional, participación social, grupos de diversión, religiosos, como también el rol sexual y las relaciones intersexuales.

Es mediante diversas prácticas y las conversaciones sobre ellas, que los jóvenes estudiantes se socializan, construyen su subjetividad y forman sus identidades. En el espacio de convivencia juvenil también se desarrollan importantes procesos de construcción de la identidad en el encuentro con compañeros y amigos, así como en las experiencias del noviazgo y de la sexualidad.

Debemos ser conscientes, por otra parte, que los jóvenes en razón de las necesidades e intereses propios de su edad, empiezan a integrarse a una variedad de grupos. La socialización, implica por

tanto, el aprendizaje de formas culturales y sociales heterogéneas, y además la aceptación de éstas más que emocional es racional.

Los sujetos pueden cambiar de un grupo a otro sin tanta dificultad, por ejemplo, de un partido político a otro, de un club deportivo a otro o de una escuela a otra, porque se trata de elegir aquello que les conviene; pero no ocurre lo mismo cuando hablamos de cambiar actitudes o comportamientos que se aprendieron en el seno familiar, o como dirían por su parte Berger y Luckman, se interiorizaron en la socialización primaria.

Se ha argumentado hasta este momento sobre la internalización primaria, sin embargo, no podemos obviar, otro proceso de interiorización posterior en donde el sujeto se ve inmerso en otra etapa de su vida y, por ende, adquiere otro tipo de conocimientos específicos durante este proceso.

La socialización secundaria es un proceso posterior, que induce al individuo socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, es la internalización de submundos institucionalizados. Esta socialización lleva a cabo la adquisición del conocimiento específico de “roles”, los que están directa o indirectamente arraigados a la división del trabajo. Sin embargo, en paralelo al proceso de socialización se desarrolla el proceso de subjetivación (Weiss, 2012): las normas y valores no se absorben, se modifican en los procesos de interiorización y apropiación; se desarrolla la capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas y sobre la posición propia de ellas.

Desde esta perspectiva, dichos agentes de socialización difusa, como pares y medios, frente a los progenitores y la escuela, tienen un poder como referente de la conducta sin parangón, en lo que respecta a las conductas esperadas de las y los adolescentes, y por representar más que a cualquier otra edad, ‘el castigo’ de la “reprobación social”.

La Teoría del Desarrollo Cognitivo que parte de Piaget (1970) a finales de los años veinte defiende que la comprensión del mundo es bien distinto según el estadio del desarrollo cognitivo en

la que se encuentra la persona; es decir, que los individuos, sobre todo cuando son menores, van ordenando el mundo a través de su 'Yo', desarrollando con la edad la habilidad cognitiva de clasificar e identificarse (autosocialización) con las pautas diferenciales de su sexo, edad, grupo social, labor en la que juegan un papel activo.

Una socialización que incluye la comprensión de la ética y la formación de los valores, razón por la que la integración del conjunto de agentes de socialización, progenitores, educadores y administraciones competentes, en el mundo virtual y de éste en la educación, suponen una garantía para que la educación formal, y en concreto la educación para los medios, no queden al margen de la realidad/virtual/real de la juventud.

4.4.1. Identidad personal, social y cultural del adolescente

Erickson concibe a la identidad, como “un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal” (Erickson, 1977, p.586). Lo que se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge cuando se pregunta ¿quién soy? La identidad supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos.

La identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes, individuos o grupos que ocupan la misma posición o posiciones diferenciadas en el mismo espacio. Por eso, el conjunto de representaciones que, a través de las relaciones de pertenencia, definen la identidad de un determinado agente nunca desborda o trasgrede los límites de compatibilidad definidos por el lugar que ocupa en el espacio social.

4.4.2. Identidad social a la identidad cultural y colectiva

La reflexión teórica sobre la identidad colectiva tiene como antecedente los planteamientos que se hacen sobre la identidad social. Desde la perspectiva de la psicología social, Henry Tajfel desarrolla una teoría de la identidad social, concibiéndola como el vínculo psicológico que permite la unión de la persona con su grupo; considera que para lograr ese vínculo, la persona debe reunir tres características:

- a. Percibir que pertenece al grupo.
- b. Ser consciente de que por pertenecer a ese grupo, se le asigna un calificativo positivo o negativo.
- c. Sentir cierto afecto derivado de la conciencia de pertenecer a un grupo.

Lo anterior es importante, ya que como podemos observar, para Henry Tajfel la pertenencia al grupo es el ingrediente esencial de la identidad social, porque al mismo tiempo que se siente parte de un grupo, el individuo se diferencia de los miembros de otros grupos a los que no pertenece; de igual forma se dice que la fuente de identificación del individuo es el propio grupo, pero los otros juegan también un papel importante, por lo que cuando experimenta que es diferente a los otros se reafirma la pertenencia al grupo.

Por ello, Tajfel propuso que parte del autoconcepto de un individuo estaría conformado por su identidad social, esto es, “el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él/ella dicha pertenencia” (1981, p. 255).

De lo anterior, Henry Tajfel concluye que la identidad social se integra de tres componentes: cognitivos, evaluativos y afectivos. Los cognitivos son los conocimientos que tienen los sujetos sobre el grupo al que se adscriben, los evaluativos se refieren a los juicios que los individuos emiten sobre el grupo, y los afectivos tienen que ver con los sentimientos que les provoca pertenecer a determinado grupo.

Por tanto, se puede afirmar, que la identidad social se genera a través de un proceso social en el cual el individuo se define a sí mismo, a través de su inclusión en una categoría —lo que implica al mismo tiempo su exclusión de otras—, y dependiendo de la forma en que se incluya al grupo, la identidad es adscriptiva o por conciencia. Por consiguiente, se dedicará más adelante un apartado de la socialización como proceso de inclusión y de exclusión.

4.4.3. Identidad cultural en el proceso socializador

Con frecuencia se dice que los conceptos de identidad y cultura son inseparables, en principio porque el primero se construye a partir de los materiales culturales. Sin embargo, antes de proporcionar una definición que ayude a definir este apartado, debemos entender a qué se está haciendo referencia cuando se refiere en este contexto, la palabra cultura.

Para ello, se retoma la definición de Geertz que restringe el concepto de cultura reduciéndolo al ámbito de los hechos simbólicos. Este autor sigue hablando de “pautas”, pero no ya de pautas de comportamientos sino de pautas de significados, que de todos modos constituyen una dimensión analítica de los comportamientos (porque lo simbólico no constituye un mundo aparte, sino una dimensión inherente a todas las prácticas). Vale la pena recordar el primer capítulo del libro de Geertz *La interpretación de las culturas* (1992), donde afirma, citando a Max Weber, que la cultura se presenta como una “telaraña de significados” que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados.

La cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad y cambio”. Algunos de sus sectores pueden estar sometidos a fuerzas centrípetas que le confieran mayor solidez, vigor y vitalidad, mientras que otros sectores pueden obedecer a

tendencias centrífugas que los tornan, por ejemplo, más cambiantes y poco estables en las personas, inmotivados, contextualmente limitados y muy poco compartidos por la gente dentro de una sociedad.

4.5. Riesgos

El crecimiento de la sociedad de la información viene acompañado por nuevas amenazas y estas amenazas o riesgos que corre un individuo pueden convertirse en un ciberdelito. A continuación se muestran las distintas tipologías de riesgos que corre la sociedad al estar inmersa en Internet. Las cuatro tipologías de peligros o “delitos” siguientes se relacionan entre sí, y coinciden en algunas clasificaciones.

Esta primer imagen publicada por la OCDE (2012) nos muestra los riesgos que los niños corren al estar “en línea”. Primeramente ellos mencionan al niño o al joven desenvolviéndose en dos roles: como usuarios y como consumidores, y la privacidad y seguridad de la información en un tercer lugar. De ellos se desprenden los distintos peligros que los acechan:

- a. Como usuario: contenido ilegal o dañino, cibergrooming (acoso), cyberbullying, ciberespionaje, interacciones ilegales, comunicación de contenidos.
- b. Como consumidores: compra inapropiada, compras de productos ilegales, fraudes, robo de identidad.
- c. Privacidad y seguridad de la información: códigos dañinos, spyware, fraudes, robo de identidad.

Por otro lado, el Convenio sobre la Delincuencia del Consejo de Europa distingue a cuatro distintos peligros que los toman como delitos:

- a. Delitos contra la confidencialidad, la integridad y la disponibilidad de los datos y sistemas informáticos
- b. Delitos informáticos

- c. Delitos relacionados con el contenido
- d. Delitos relacionados con infracciones de la propiedad intelectual y de los derechos afines y en donde la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT, 2009) también los describe como delitos y los organiza en cinco conglomerados:

I. Delitos contra la confidencialidad, la integridad y la disponibilidad de los datos y sistemas informáticos:

- Acceso ilícito (piratería de sistemas y programas)
- Espionaje de datos
- Intervención ilícita
- Manipulación de datos
- Ataques contra la integridad del sistema

II. Delitos relacionados con el contenido

- Material erótico o pornográfico (excluida la pornografía infantil)
- Pornografía infantil
- Racismo, lenguaje ofensivo, exaltación de la violencia
- Delitos contra la religión
- Juegos ilegales y juegos en línea
- Difamación e información falsa
- Correo basura y amenazas conexas
- Otras formas de contenido ilícito

III. Delitos en materia de derechos de autor y de marcas

- Delitos en materia de derechos de autor
- Delitos en materia de marcas

IV. Delitos informáticos

- Fraude y fraude informático
- Falsificación informática
- Robo de identidad
- Utilización indebida de dispositivos

V. Combinación de delitos

- Ciberterrorismo
- Guerra informática
- Ciberblanqueo de dinero
- Peska (*Phishing*)

Por último, a continuación, se muestra la clasificación de riesgos potenciales según la Secretaría de Seguridad Pública de México (2012):

- a. Acceso a la información. El fácil acceso a una gran variedad de páginas, distrae al usuario(a) de su objetivo inicial.
- b. Tipo de información. Los usuarios(as) pueden tener acceso a información inadecuada, agresiva, ilícita, pornográfica, entre otras.
- c. Relaciones personales. Puede crear un entorno que facilite comportamientos desinhibidos y dar una imagen que no corresponde con la realidad. El uso excesivo puede generar un problema de socialización en las niñas, niños y jóvenes, ya que fomenta el aislamiento.
- d. Se puede producir una pérdida de intimidad. La participación en determinados foros, chats y redes sociales permite el contacto con personas desconocidas que pueden ser violentas y con intenciones ilícitas.
- e. Adicciones. El uso excesivo de Internet puede provocar “adicción”, sin embargo esta dependerá de su perfil, circunstancias personales y situaciones de comportamientos compulsivos.
- f. Relativos al propio funcionamiento de Internet. Internet no es una red segura, ya que existen sitios web clonados y páginas con un gran número de spam y links de sitios web que contienen información inadecuada.
- g. Temas económicos. La facilidad para poder ingresar a sitios con miles de servicios y promociones falsas, pueden llevar a los/las usuarios (as) a ser víctimas de engaños, fraudes, estafas, compras y negocios ilegales, etc.

4.5.1. Cyberbullying

De acuerdo con Álvarez (2009), el cyberbullying puede ser entendido como el acoso entre iguales en Internet, incluyendo, actuaciones de chantaje, vejaciones o insultos de unos niños a otros. Mientras que Cáceres (2010) al igual lo denomina como una forma de acoso, pero al contrario de Álvarez puede ser a través de mensajes ofensivos, amenazadores, fotografías, videos, llamadas, acosadoras, e-mail insultantes, salas de chat donde se dé la exclusión"... el cyberbullying no se focaliza en un lugar específico (...)." Sin embargo, el concepto de cyberbullying como ciberacoso, mencionando ocho tipos de ciberacoso:

- a. Provocación incendiaria, discusión que se inicia generalmente en Internet y que aumenta de tono y menudean los insultos con rapidez como un incendio.
- b. Hostigamiento, envío repetido de mensajes desagradables.
- c. Denigración, enviar o 'colgar' en la red rumores sobre otra persona, para dañar su reputación o sus amistades.
- d. Suplantación de la personalidad, hacerse pasar por la víctima en el ciberespacio o usar su celular para suplantar identidad.
- e. Suplantando, increpar a sus amigos.
- f. Violación de la intimidad, compartir con terceras personas los secretos, informaciones o imágenes embarazosas de alguien en la red.
- g. Juego sucio, hablar con alguien sobre secretos o información incómoda, para después compartirla en contacto con otras personas.
- h. Exclusión, excluir a alguien de un grupo online en forma deliberada y cruel.
- i. Ciberacoso, palabras amenazantes o denigrantes que buscan infundir miedo o intimidar.

Por otro lado, "...no sólo los casos de acoso y violencia relacionados con las nuevas tecnologías se refieren a las imágenes grabadas y difundidas por móvil o Internet. La mayor parte de los

casos se refieren a amenazas, burlas, e insultos transmitidos por vía SMS de los teléfonos móviles y los sistemas de correo electrónico, mensajería y chat que ofrece Internet..." (Cáceres, 2010, p. 4), a lo que Livingstone (2007), por su parte, lo refiere como sexting, es decir, cuando la referencia es de carácter sexual.

4.5.2. Contenidos sexuales

En cuanto a contenidos sexuales, Jaudaneles (2006) afirma que con escribir una palabra por equivocación en el buscador, los jóvenes o niños pueden tener acceso a páginas no aptas para niños, con material pornográfico.

Por otro lado, Livingstone, Kirwil, Ponte y Staksrud (2013), mencionan que los niños consideran que en los sitios en los que se comparten videos corren más riesgo de toparse con pornografía. Al igual, les llega por medio de correos electrónicos, como publicidad, con pop-ups. En investigaciones recientes, no se ha obtenido como resultado que los jóvenes accedan directamente a ella, al contrario, la relacionan directamente con algún amigo o virus (Garitaonandia y Garmendia, 2007).

Esto nos dice que en el trayecto en que los jóvenes y los niños aprenden acerca de la sexualidad no siempre se originan en la familia y en la escuela. Hoy en día, este tipo de información está cada vez más al alcance de ellos de manera distorsionada o en manifestaciones erróneas por medio del Internet (García, 2008).

4.5.3. Contacto con personas desconocidas

Jaudaneles (2006) sostiene que uno de los riesgos más comunes del uso del chat es el posible contacto con personas extrañas, debido a la vulnerabilidad de la red no resulta difícil hacerse de direcciones de personas sin su consentimiento.

Al igual Garitaonandia y Garmendia (2007), mencionan que los jóvenes están conscientes de los chats como fuente de peligro y también como un medio para conocer gente nueva. Mencionan

también que con el paso del tiempo los jóvenes empiezan a tener una cierta seguridad con la otra persona con la que interactúan y al paso del tiempo pueden dar datos personales e incluso verse en persona.

Algo incluso más riesgoso es que hoy en día los jóvenes pueden tener contacto con personas de todo el mundo, y es muy recurrente que busquen la aprobación de otras personas cuando pasan por periodos de baja autoestima, depresión o de conflictos, por lo que “los depredadores acceden a estas áreas e intentan cautivarlos ofreciéndoles atención, afecto, amabilidad e incluso, regalos. Están pendientes de sus actividades y aficiones y se identifican con sus problemas. Es frecuente que pidan mantener la relación en secreto y muestren de manera paulatina, material sexual. Esta herramienta es ideal para pedófilos y pederastas...” (García, 2008, p.276).

4.6. Mediación de padres

4.6.1. Mediación restrictiva

En cuanto a la regulación se está desarrollando una labor considerable orientada a crear políticas de regulación de los medios, especialmente cuando se habla del público infantil y juvenil. No parece relevante centrarse de un modo específico en la legislación vigente: ésta variará en función del ámbito geográfico, así como del medio concreto al que se refiera. Así, encontramos leyes a nivel local, nacional o supranacional. Algunos medios están específicamente legislados (es el caso de la televisión, por poner un ejemplo, con la Directiva de Televisión sin Fronteras), mientras que otros, dada su novedad, pueden quedar al amparo de leyes más generales, como puede ser el caso del videojuego. En este sentido, en los últimos años se ha venido debatiendo si existe una necesidad de dar más peso a la legislación o, por el contrario, la regulación debería recaer en mayor medida sobre otros actores sociales. Hace unas décadas la protección del menor ante los medios se discutía en términos de regulación gubernamental y prohibiciones. Hoy, sin embargo, la situación ha cambiado debido a una serie de factores (Carlsson,

2006).

Según Bringué, Sádaba y Tolsá (2008) este término se refiere a la legislación existente en torno a los medios de comunicación, pero también al conjunto de normas que establecen otras instituciones no gubernamentales, así como a posibles medidas de control y autocontrol. La situación actual requiere de la colaboración de distintos agentes, y que la legislación es un elemento necesario, pero no suficiente por sí solo como medida de control de los medios de comunicación.

Aunque no parece que haya una prohibición expresa, los padres no quieren que sus hijos vean determinados programas, como los “reality shows”, por ejemplo. Por el contrario, les gusta que sus hijos vean documentales sobre naturaleza. En cualquier caso, madres y padres parecen defender la vía de la persuasión sobre la imposición, ya que con ésta última se suele conseguir menos (Garitaonandia, Fernández y Oleaga, 2005).

4.6.2. Mediación Activa

El ámbito de la educación es un asunto que ocupa un papel destacable en la literatura sobre jóvenes y medios de comunicación. Es una cuestión que interesa a padres y educadores, pero también a los organismos públicos y a la propia industria. Por todos es reconocida la necesidad de dar a conocer estos medios y sus posibles usos. Se trata, además, de una educación necesaria no sólo para los jóvenes. Los adultos de hoy (padres, profesores, etc.) a menudo son superados por los niños y jóvenes en el conocimiento y manejo de estas tecnologías. Sin embargo, su relevante papel en la tutela y educación del niño, así como su deber de protección, les obliga a conocer bien estos medios. Se han empleado múltiples términos para hablar de esta cuestión: educación mediática, educación para la comunicación, competencia en los medios, etc. El término más empleado en el ámbito anglosajón es el de media literacy: se trata de la habilidad de una persona para acceder, analizar, evaluar y producir

medios impresos y electrónicos (Aufderheide, 1992).

Como nos dice Bringué, Sádaba y Tolsá (2008) el valor de las TIC en la educación de los jóvenes se considera la seguridad en Internet como un riesgo educacional, por lo que se buscó la participación activa de los jóvenes a la hora de enfrentarse a esos riesgos. Se quería infundir una actitud crítica durante el uso de estas TIC, y la conclusión general del estudio es que los niños tienen un deseo y necesidad de explorar y jugar con esos riesgos en línea compartiéndolos en charlas con sus amigos y compañeros.

El entorno multimedia actual presenta múltiples posibilidades, pero para aprovecharlas al máximo es necesaria la educación de los diversos públicos implicados: niños, jóvenes, padres, educadores, los más desfavorecidos, etc.

Los medios de comunicación tienen múltiples ventajas, pero la ignorancia impedirá aprovecharlas. Podría decirse que en el caso de los medios, y muy especialmente con la llegada de las nuevas tecnologías, resulta plenamente aplicable la máxima de que «en el conocimiento está el poder». Se puede afirmar que existe una investigación consolidada en el tiempo acerca de los niños y jóvenes como usuarios de tecnología.

En todos los casos, parece que lo primero en estudiarse son las pautas de consumo de la tecnología por parte del menor, así como de su familia. En segundo lugar, interesan de un modo especial los efectos que puede tener el uso de esa tecnología sobre el niño o el joven. Aunque lo más estudiado son los posibles contenidos nocivos (con un especial énfasis en la violencia y el sexo), las nuevas tecnologías y sus posibilidades de interactuar presentan riesgos antes inexistentes, como los de contacto, los de privacidad o los comerciales. Todos estos riesgos fomentan también un ánimo protector y regulador entre los organismos públicos, las instituciones públicas y privadas o los investigadores.

Sin embargo, el potencial positivo de las tecnologías es innegable y constituye también un importante tema de estudio. Su buen uso puede ser útil para diversas áreas, como la educación, la sociabilidad o incluso la salud. No obstante, el buen aprovechamiento de las nuevas tecnologías requiere un buen conocimiento y uso de las mismas, por lo que la educación en el uso de los medios y las tecnologías parece ser una cuestión fundamental, tanto para los niños y jóvenes, como para sus padres y educadores.

Capítulo 5

Metodología



Capítulo 5

Metodología

5.1. Apartado Contextual Metodológico

Antes de dar paso a la explicación de la ruta metodológica de este estudio, procederemos a indagar el contexto internacional sobre el estado de las investigaciones, para determinar cuánto se dispone de éstas y los productos que se han generado. La ventaja de conocer la cantidad de productos es que genera un punto de partida para el proceso de síntesis de los resultados.

Una de las principales referencias de esta investigación se basa en los estudios realizados por Sonia Livingstone de *The London School of Economics* para *EU Kids Online*. Estos estudios proporcionan una perspectiva general de cómo las variables de estudio se van ajustando al cambiante contexto generado por las actuales tecnologías específicamente el Internet, y que más allá de hacer un estudio exploratorio y descriptivo, nos conducen al análisis de la problemática desde cómo se está conformando la identidad de los jóvenes partiendo del acceso, uso y la regulación.

5.1.1. Identificando las investigaciones

Dentro de la mayoría de las disciplinas científicas, la investigación se entiende como una actividad que involucra la recolección sistemática de datos, dirigido por un marco teórico, que es analizado e interpretado de acuerdo con las normas de calidad, independencia y pertinencia. El análisis realizado por Livingstone incluye diversas investigaciones apegadas a ciertas normas de selección. Para asegurar dichas normas, formaron parte de un proceso de revisión por pares para evaluar los hallazgos de las investigaciones antes

de ser publicados. Los requisitos de los estudios seleccionados debieron de contar con las siguientes características:

Enfocarse en niños y niñas de 0 a 17 años, hacer referencia a dispositivos móviles/ en línea, ser parte de la evidencia base, usar metodología clara, ser publicados y de libre acceso y que fueran investigaciones recientes. Además rigurosamente tendrían que hacer énfasis en estudios relacionados con los siguientes temas:

- a. Niños y el Internet: acceso, uso, competencias, intereses, preocupaciones, frustraciones, estrategias de búsqueda, etc. También incluye aprendizaje, juegos, consejos, participación, redes sociales.
- b. Enfrentamiento de riesgos en línea por niños y niñas: estrategias para la navegación segura, percepciones y respuestas al riesgo. Se refiere a riesgos a la exposición de contenidos ilícitos, amigos virtuales, contacto con extraños, exposición a contenido ofensivo o dañino, contenido sexual/violento/racista/odio, publicidad, información incorrecta, proporcionar información personal, invasión a la privacidad, bullying, descargas legales e ilegales, contenido generado por usuario, sitios de retos (suicidio, anorexia, drogas, etc.), acoso cibernético y espionaje.
- c. Prácticas de regulación: el punto de vista de maestros, padres, niños, encargados de biblioteca o cualquier otro responsable de los niños. Deberá incluir investigación sobre el conocimiento por parte de los adultos en las prácticas en línea de los chicos, estilos de intervención o regulación de los usos, estrategias de los niños para evadir el monitoreo y los filtros.
- d. Experiencia de padres en Internet: se refiere a las competencias en línea, actitudes hacia el Internet y preocupaciones.
- e. El uso de otras tecnologías: televisión, PC y celular en relación al uso y acceso entre los dispositivos.

5.1.2. Disponibilidad de investigación

La búsqueda de estudios realizados desde la última edición de este informe en el año 2013 ha tenido como resultado 300 estudios adicionales, con lo que el número total de estudios europeos en la base de datos suman más de 1, 500. Esto sugiere un creciente esfuerzo de investigación en los últimos años, y representa riqueza en la literatura. Cabe recalcar que los estudios que se centraron en niños y el Internet son muy variados en cuanto a su naturaleza. Algunos estudios son a pequeña escala, produciendo un solo informe, otros tienen como resultado una serie de publicaciones. La mayoría de estudios en la base de datos están enfocados a los niños y el Internet, pero existen otros en los que la adopción pública de medios de comunicación o tecnología o bienes de consumo son el centro de atención.

5.1.3. Investigaciones disponibles

La Figura 4 muestra el número de estudios en el año en el que la recolección de datos se inició. El número de estudios que se han encontrado en la red indica claramente que la investigación sobre niños, el Internet y las tecnologías móviles aumenta cada año.

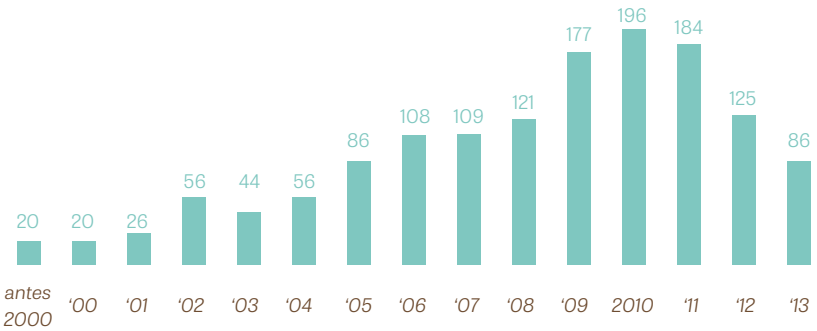


Figura 4. Estudios disponibles en Europa acerca de niños e Internet/dispositivos móviles. Fuente: Ólafsson, Livingstone, y Haddon (2014).

Desde el año 2000 hasta el 2013 el incremento del número de estudios año con año ha sido del 25 al 30 por ciento. Parte del aumento observado podría ser debido a que la red de *EU Kids Online* ha crecido en tamaño (tanto en los países y las personas involucradas). La disminución del número de estudios de los años 2010 al 2011 y 2012 al 2013 es clara señal de una reducción en la actividad de investigación que también puede ser signo de recolección de datos para la publicación de los hallazgos.

La Figura 5 muestra el porcentaje de estudios que incluyen información sobre los grupos de estudio de participantes. Poco más de la mitad de los estudios (52 %) se centran sólo en chicos y un 10% adicional están dirigidos a niños y padres. En total, el 84% de los estudios incluyen a los niños. La inclusión de los padres es mayor en estudios que incluyen a niños de 0-5 años, donde el 55 % de los estudios incluyen a los padres como tal. Cuando los niños que participan en el estudio son mayores, los padres son menos propensos a ser incluidos en la investigación: de los estudios que incluyen adolescentes de 15-17 años, sólo el 20% de los estudios incluyen a los padres.

Curiosamente, como el número de estudios ha crecido a lo largo de los años, se han ampliado para incluir un enfoque más amplio que sólo los niños. De los 40 estudios identificados antes del año 2000 y hasta el año 2001 casi todos están codificados centrándose

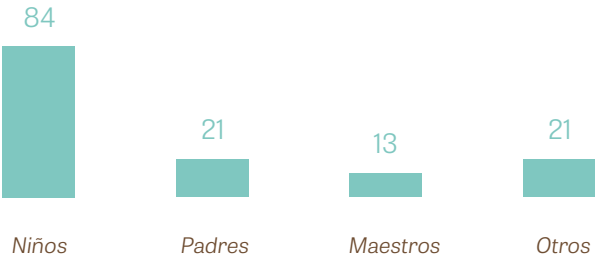


Figura 5. Objeto de estudio. Fuente: Ólafsson, Livingstone, y Haddon (2014).

sobre todo en los niños. Con el tiempo, los investigadores han comenzado a incluir un enfoque hacia los padres, maestros y otros, así como seguir investigando directamente a los niños.

5.1.4. Países con investigaciones disponibles

Los estudios sobre la experiencia en Internet y el uso de tecnologías móviles por niños se han encontrado en los 33 países que participan en la red de *EU Kids Online*. Hay muchas razones por las cuales existe más investigación en algunos países que en otros. La cantidad de estudios realizados tiende a reflejar el tamaño de la población (y por lo tanto, el número de instituciones de investigación en un país), el paso del tiempo en el que el Internet ha llegado a ser ampliamente disponible y establecido en un país, las fuentes de financiamiento disponibles, la atención de los medios de comunicación, etc.

5.1.5. Idiomas de las publicaciones

Generalmente, los estudios se publican en el idioma del país donde se realizó la investigación. 38 por ciento de los estudios tienen parte de los hallazgos publicados en inglés. En su mayoría, el 62 por ciento, se encuentran disponibles en *journals* en inglés.

5.1.6. Patrones de investigación

a. Edad.

La mayoría de los estudios están enfocados en adolescentes. Solo el 7 por ciento de las investigaciones incluyen niños de 5 años o menores, mientras que el 70 por ciento se enfocan en jóvenes de 15 a 17 años (Figura 6).

b. Temas investigados.

Para simplificar la codificación se decidió enfocarse en los siguientes temas: acceso y uso, actividades, riesgos y daños, oportunidades y beneficios, mediación segura y parental (Figura 7).

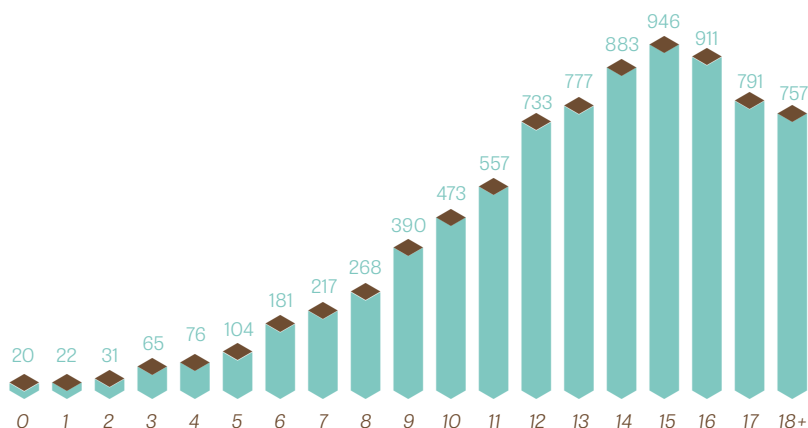


Figura 6. Número de estudios por edad. Fuente: Ólafsson et al., (2014).

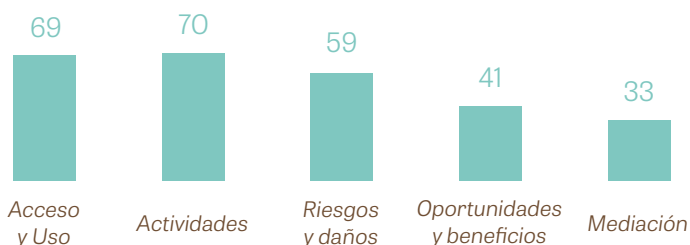


Figura 7. Temas de los estudios. Fuente: Ólafsson et al., (2014).

En su mayoría, los estudios reflejan una atención significativa en el acceso y uso y en las actividades. El 59 por ciento de los estudios son enfocados a riesgos, el 41 por ciento a oportunidades y beneficios y la mediación es la que recibe menor atención.

c. Orígenes de los estudios.

La fuente de financiamiento es la encargada de encaminar el análisis de los estudios, se tienen 15 fuentes de financiamiento. Los esfuerzos de estudiantes de maestría y doctorado también son una importante contribución a este campo de investigación (Figura 8).

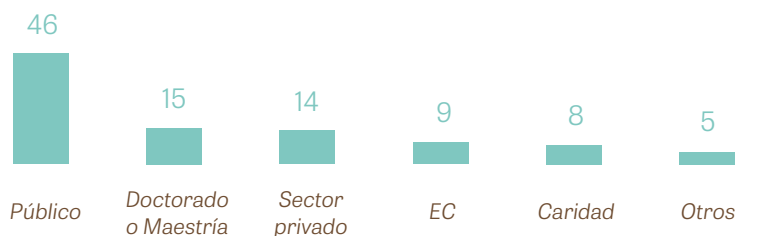


Figura 8. Financiamiento de los estudios. Fuente: Ólafsson et al., (2014).

d. Métodos de investigación

Las metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa usan distintos métodos. Cada uno tiene distintos criterios de validación y confianza y se tiene como resultado distintos tipos de hallazgos. La investigación cuantitativa es representativa en la población y usa herramientas de medición confiable y válida, en las cuales es posible un análisis estadístico de las relaciones entre variables. La investigación cualitativa no es igual de representativa como la cuantitativa, pero busca encontrar la diversidad del fenómeno. Trabaja con observaciones e información verbal buscando la riqueza en el análisis y proporcionar voz a aquellos que son estudiados (Figura 9).



Figura 9. Métodos de los estudios. Fuente: Ólafsson et al., (2014).

Es crucial para la evaluación de la calidad de cualquier estudio, la información sobre el muestreo y tamaño de la muestra. Con base en estudios donde la muestra es disponible, la mediana fue de alrededor de 830 para estudios cuantitativos. En los estudios cualitativos la mediana del tamaño de la muestra es de 23 pero debe tomarse en cuenta que muchos de estos estudios se emplearon entrevistas grupales lo que aumenta el número de personas involucradas.

5.2. Diseño Metodológico de la Investigación

El presente capítulo tiene el objetivo de desarrollar la ruta metodológica utilizada para abordar nuestro objeto de estudio. A continuación se describe la utilización de diseños de método mixto, el cual permitirá alcanzar nuestros objetivos desde un análisis cuantitativo y cualitativo. Se presentan también de forma descriptiva las técnicas e instrumentos que dieron paso a nuestros hallazgos y respuesta a nuestros planteamientos (ver Figura 10).

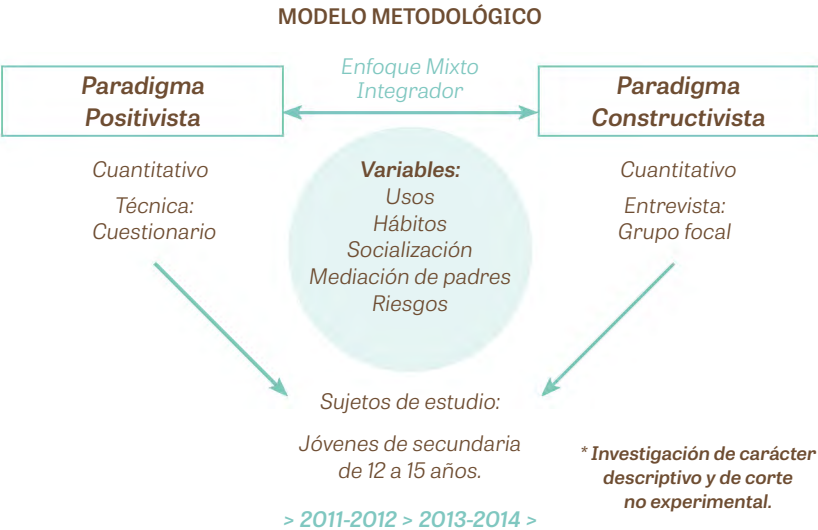


Figura 10. Modelo metodológico. Fuente: León y Caudillo, 2012.

Existe un acuerdo creciente en el ámbito científico e institucional de que es necesario adoptar una perspectiva de investigación múltiple que promueva una utilización más segura de la red y las TIC, con el fin de proteger a los niños y jóvenes y para proporcionar a los padres y profesores herramientas que contribuyan a una mayor seguridad del entorno. En este sentido, creemos que es necesaria una investigación empírica en tanto que permite conocer quiénes, cuántos y cómo son los niños sonorenses que tienen acceso a las TIC, y a qué tipos de tecnologías, con el fin de conocer cuáles son sus usos, hábitos, competencias tecnológicas y la incidencia real de sus prácticas de riesgo y de la regulación y mediación que, en teoría, los padres deberíamos realizar.

La investigación en educación conlleva, además de un interés y una necesidad, una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos, más allá de lo meramente evidente. Involucra una búsqueda constante por aumentar conocimientos y transformar, de manera positiva, la realidad circundante, siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano.

Se han ido desarrollando los diferentes paradigmas en la investigación, así como la diversidad de enfoques que de ellos se derivan. Cualquier investigación en el campo educativo suele estar permeada de buenas intenciones y del deseo de los investigadores para conocer un fenómeno, para profundizar en temáticas anteriormente abordadas, o también, para buscar cambios y transformaciones específicas o sociales, a partir de los conocimientos que estudios previos hayan aportado.

Independientemente del objetivo de estas, todas buscan la comprensión, profundización o transformación de aspectos en el campo educativo. En esa perspectiva de búsqueda, los diseños mixtos pueden constituirse en un aporte para dicho objetivo. Los diseños mixtos han ido cobrando fuerza día a día y cada vez son más aplicados en investigaciones en diversos campos, en especial, dentro de las Ciencias Sociales, por lo que plantear una revisión sobre los

misimos es pertinente para buscar fortalecer su aplicación en el área educativa (León y Caudillo, 2012).

5.3. Enfoque de la investigación

El estudio se planificó como una investigación de carácter descriptivo y para su implementación requirió de una metodología de corte mixta. En el ámbito de la teoría del conocimiento, la investigación se sustenta, por un lado, a partir de los principios teórico-metodológicos que subyacen en el paradigma positivista. Se orientó a la consecución de resultados en donde los hechos se manifiestan y contrastan de modo patente, prescindiendo de apreciaciones subjetivas de los individuos, por lo que la búsqueda del conocimiento se realiza a partir de un tratamiento matemático-estadístico, a través de la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos.

Un segundo fundamento epistemológico que cimentó nuestro estudio fue el paradigma crítico o de la teoría crítica. De acuerdo con Guba (1990, p. 23), la teoría crítica asume una ontología realista crítico que es el mejor acercamiento en la práctica a través de una epistemología subjetiva (la posición del investigador(a) y su investigación está conformado por los valores sociales, culturales, económicas, étnicas y de género, entre otras).

Metodológicamente, la teoría crítica hace hincapié en un enfoque dialógico, fundamentalmente, aunque no siempre se emplean métodos cualitativos. Para el enfoque crítico es esencial la búsqueda para revelar el funcionamiento de las instituciones y sus procesos internos establecidos, haciendo especial énfasis ya no sólo en determinar cómo son dichas lógicas internas sino, también, en cómo se posibilitan y a través de qué medios las diversas fuerzas de resistencia operan y/o cómo podrían ser (Morrow y Brown, 1994).

Finalmente, en el presente estudio empleamos también una postura orientada al análisis de diferentes criterios que aborda el objeto de estudio en una dimensión de carácter subjetivo,

considerando con ello el sustento del paradigma hermenéutico-reflexivo (enfoque constructivista). Epistemológicamente, el constructivismo no ve otra alternativa a una posición subjetivista, ya que los resultados son inevitablemente determinados por la interacción entre el investigador y el investigado. Debido a que cada persona posee diferentes valores, este enfoque afirma que las construcciones de la realidad no existen por fuera de la personas que lo crean y los mantienen (Guba, 1989, p. 143). Así, es mejor abordar la realidad a través de los métodos de la hermenéutica y la dialéctica.

De acuerdo con el enfoque constructivista, los investigadores reflexivos deben de reconocer el papel de la formación de sus propias experiencias y tratar siempre de mantener abiertos los canales de comunicación entre el investigador y los informantes con el objetivo de permitir una revisión dinámica y la mejora del análisis emergente.

Recordemos que estos criterios se fundamentan en la comprensión de la realidad de un determinado contexto a partir de la interpretación que de la misma hacen los implicados, trabajándose con la experiencia y el entendimiento de dichos sujetos, aspectos que son posibles lograr a partir de la utilización de estrategias de tipo cualitativo para la recolección de información (Gento, 2004).

Consideramos que dichas estrategias podrían permitir conocer más a fondo la percepción de diversos actores de la educación e, incluso, la opinión y percepción de los padres de familia respecto a nuestras variables de estudio y en el ámbito de la influencia de Internet en un grupo de sujetos con características específicas. A partir de lo anterior, y como parte de la dimensión empírica para la construcción del objeto de estudio, se optó por implementar un enfoque mixto de investigación. La combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo se realizó a partir de la aplicación de un diseño de dos etapas, con aplicación de herramientas metodológicas propias a cada uno de los enfoques.

Los conocimientos desarrollados, a lo largo del tiempo, permitieron señalar las diferentes características y modalidades

que, dependiendo del objeto de estudio, podrían adoptar los diseños mixtos y, en ese sentido, autores como Tashakkori y Teddlie (2003) denominaron los diseños mixtos como el tercer movimiento metodológico, y Mertens (2007) plantea que el enfoque mixto está basado en el paradigma pragmático. Aspecto que también es señalado por Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003), quienes argumentan que los diseños mixtos se fundamentaron en la posición pragmática (*el significado, valor o veracidad de una expresión se determina por las experiencias o las consecuencias prácticas que tiene en el mundo*) o en la posición dialéctica (*hay una mejor comprensión del fenómeno cuando se combinan los paradigmas*) y conformaron, así, una tercera fuerza en la investigación. Por otra parte, Moscoloni (2005) hace referencia, al uso de la triangulación en los diseños mixtos, como un elemento de peso para considerarlos como una valiosa alternativa para acercarse al conocimiento de diversos objetos de estudio.

Los diseños mixtos permiten combinar paradigmas, para optar por mejores oportunidades de acercarse a importantes problemáticas de investigación. En ese sentido, señalan que la investigación mixta se fortaleció, al poder incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que de una u otra manera, ofrecían mayor sentido a los datos numéricos. Igualmente afirman que los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos. Destacan, también, que los investigadores han de contar con conocimientos apropiados acerca de los paradigmas que van a integrar mediante los diseños mixtos, de modo que se garantice dicha estrategia.

Señala Cameron (2009) que las investigaciones con diseños mixtos han cobrado fuerza en áreas tan diversas como: consejería, ciencias sociales y humanas, negocios, investigación evaluativa, medicina familiar, lo cual provee evidencia empírica, de la extensión y utilización de los métodos mixtos en la investigación contemporánea.

En la misma línea de pensamiento, Creswell (2009) argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales.

5.4. Modelo mixto de investigación

El debate histórico en torno a las metodologías cualitativas y cuantitativas y los paradigmas de investigación han sido diversos. Los argumentos en favor y en contra de estas metodologías se han centrado con frecuencia en diferencias filosóficas con respecto a asuntos como la posibilidad de generalización, la epistemología o la representación auténtica de los fenómenos investigados (Howe, 1998; Reichardt y Rallis, 1994). Sin embargo, en fechas recientes, un considerable enfoque de la discusión se ha centrado en cómo la investigación sobre metodologías mixtas puede llevarse a cabo de manera efectiva (Caracelli y Greene, 1993; Tashakkori y Teddlie, 2003). En términos generales, las metodologías mixtas pueden conceptualizarse como el uso o la combinación de metodologías de investigación provenientes de las tradiciones cuantitativa y cualitativa. Existe bastante complejidad en cómo estos métodos pueden ser utilizados juntos. Sin embargo, un número creciente de investigadores está adoptando el concepto de metodologías mixtas.

La investigación con metodologías mixtas utiliza la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en los métodos que forman parte del estudio. Estos estudios poseen procedimientos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos (por ejemplo, una entrevista y un test score) o métodos mixtos de investigación (por ejemplo, una etnografía y un experimento). Si bien la investigación con metodologías mixtas se apoya en la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, con frecuencia se llevan

a cabo de forma paralela sin que haya una combinación importante, así como las preguntas que plantean y las inferencias que realizan son muchas veces cualitativas o cuantitativas en su naturaleza sin llegar a combinarse entre sí (Teddle y Tashakkori, 2003).

La investigación con modelos mixtos, por lo tanto, difiere de lo que se conoce como investigación multimétodo. Los diseños multimétodo son aquellos que utilizan más de un método pero se restringen a una sola perspectiva (por ejemplo, métodos cualitativos / cualitativos o métodos cuantitativos / cuantitativos).

Para los diseños que responden a un modelo mixto, en el cual se mezclan estrategias cuantitativas y cualitativas, se propone el siguiente tipo: Método mixto: Investigación exploratoria con datos y análisis cuantitativos, cualitativos y análisis estadístico (Pereira, 2011), el cual se describe a continuación.

Se retoma a continuación la organización de diseños mixtos planteada por Creswell (2009), quien señala que es posible organizarlos de la siguiente manera:

- a. Estrategia secuencial explicatoria: Los resultados cualitativos los utiliza para explicar resultados cuantitativos, el orden es cuantitativo cualitativo, el énfasis es explicar e interpretar relaciones.
- b. Estrategia secuencial exploratoria: Los resultados cuantitativos los usa para explicar los cualitativos, el orden es cualitativo con análisis, seguido de cuantitativo con análisis, el énfasis es explorar un fenómeno.
- c. Estrategia secuencial transformativa: Busca comprender un mejor fenómeno y darle voz a diferentes perspectivas. Utiliza alguna perspectiva teórica y el énfasis está en la transformación.
- d. Estrategia concurrente de triangulación: En un mismo estudio busca confirmar, correlacionar o corroborar. Utiliza alguna perspectiva teórica, en la interpretación busca la integración. Se recopilan datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente.

- e. Estrategia concurrente de nido: Estudia diferentes grupos o niveles para obtener una perspectiva más amplia. Simultáneamente, se recogen datos cuantitativos y cualitativos. Se integra en el análisis.
- f. Estrategia concurrente transformativa: Utiliza alguna perspectiva teórica, recoge datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente. Se integra en el análisis.

Como se ha señalado anteriormente, son variadas las clasificaciones que se aportan en la bibliografía acerca de los diseños mixtos. Es importante advertir que algunas de esas propuestas son novedosas y buscan amparar las investigaciones formuladas dentro de diseños mixtos, y consideran no sólo la integración metodológica, sino también el orden, etapas o secuencias que las caracterizan, así como los tipos de diseño (Voils, Sandelowski, Barroso y Heselblad, 2008).

5.5. Fase cuantitativa: descriptiva

Hernández, Fernández y Baptista (2003), afirma que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis. Por otra parte, Babbie (2000) plantea que “Uno de los principales objetivos de muchos estudios sociales científicos es describir situaciones y acontecimientos (...) estas descripciones suelen ser más fieles y precisas que las casuales”. Desde esa misma óptica, Hernández, Fernández, y Baptista (2010) indican que algunos de ellos describen situaciones, eventos o fenómenos y que se busca detallar lo que se investiga.

Con la premisa de que los jóvenes de secundaria tenían que aportar datos en función a las variables de investigación, este enfoque nos permitió el acercamiento a la temática. Para ello, se empleó un cuestionario para recopilar datos estadísticos sobre los hábitos, usos, consumos y control de padres de los jóvenes de secundaria

al tener acceso a Internet. Lo cual permitió elaborar un diagnóstico cuantitativo del objeto de estudio.

5.5.1. El cuestionario como instrumento principal en el enfoque cuantitativo

Respecto de las técnicas e instrumentos para la investigación empírica, consideramos que el cuestionario es útil en una amplia gama de proyectos de investigación que buscan datos objetivos y/o información acerca de las opiniones subjetivas. Los cuestionarios son vulnerables, sin embargo, a una serie de distorsiones inherentes al proceso previo de su aplicación (universo, muestras, pruebas piloto, contexto particulares de aplicación, etc.) y propios al proceso de recopilación de datos. Para esta elección, particularmente se tomó en cuenta las necesidades mismas de la investigación y que el instrumento se ajustara completamente a las normas sociales básicas de entendimiento de nuestra región. Consecuentemente, en esta investigación fue necesaria la formulación de las preguntas individuales y protocolos para la selección de muestras; en la evaluación de los patrones de respuesta, y en la interpretación de los resultados. Tanto las preguntas del cuestionario como las rutas metodológicas integrales para su aplicación fueron varias veces probados (sesiones piloto) antes de su aplicación final. Su diseño y contenido final se ajustó a las recomendaciones de organismos internacionales, como la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) y la ONU, en las que se abocan a dos aspectos principales: el equipamiento de TIC en los hogares y espacios educativos y el volumen de sus usuarios. En términos generales, también se ajusta a los instrumentos aplicados sistemáticamente desde 2006 y 2013 en la Unión Europea en general (Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson, 2011) y, particularmente en algunos de sus países como España y Portugal (Gabelas y Marta, 2008; INTECO, 2008; Figueredo y Ramírez-Belmonte, 2008; Garitao-nandia, 2009; Ruiz-Requies, Santos-Fernández, Carramolino-Arranz, y García-Sastre, 2008).

5.5.2. Muestra

Respecto a la muestra seleccionada para llevar a cabo el estudio, hay que señalar que este proyecto persigue dos objetivos diferentes que requieren estrategias de muestreo distintas: El primer objetivo es poder estimar la prevalencia de diferentes variables relacionadas con el uso de diversas pantallas en los jóvenes de secundaria en el Estado de Sonora. La representatividad de una muestra se consigue idealmente mediante un muestreo aleatorio simple a partir de una lista de unidades de muestreo, del cual se pueden elegir aleatoriamente los sujetos de interés. En el caso del presente protocolo, el universo de estudio y la aplicación particular de este instrumento se fundamenta en escuelas secundarias públicas de Hermosillo, Sonora.

5.5.3. Error muestral

La muestra seleccionada la componen exclusivamente jóvenes estudiantes de secundaria del municipio de Hermosillo, Sonora. Dicha muestra ha sido seleccionada en función de la representatividad de este universo y teniendo en cuenta variables como su distribución por sexo, edad y tipología del centro educativo. Para determinar la muestra representativa se utilizaron los siguientes parámetros: Error máximo aceptable: 2%; Porcentaje estimado de la muestra: 99%; Nivel deseado de confianza: 99%; Tamaño del universo: 27,379 alumnos; La muestra final encuestada: 2,907 casos aplicados. El cuestionario se aplicó a la totalidad de centros escolares públicos de Hermosillo, Sonora, México.

5.6. Fase cualitativa: fenomenológica

Esta fase, por su naturaleza introspectiva, favorece la búsqueda y comprensión de características del joven de secundaria y sus hábitos en el uso de Internet, desde la perspectiva estudiantil. Dicho método recupera las características esenciales de las experiencias y la esencia de lo que se experimenta. El término fenomenología

viene de la Filosofía, y hay autores que sugieren la utilización del concepto interpretativismo para referirse a este y otros métodos, ya que enfatizan en la construcción social de la realidad, en los aspectos cognitivos, afectivos y contextuales, que permiten el conocimiento de un objeto de estudio. El método fenomenológico puede considerarse como eminentemente participativo, dado que el significado solo puede ser creado a través de la interacción (LeCompte y Schensul, 1999).

Por el tipo de datos que se buscaron y con el acercamiento a las comprensiones de los participantes, la investigación generó teorías sustantivas, aprehensibles por el método fenomenológico que permitieron ahondar en la comprensión de las dinámicas interactivas en el ámbito escolar desde la perspectiva estudiantil y sus vivencias, al retomar la realidad interna y personal de los jóvenes participantes.

Se comparte la idea de que hay una fuerte relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento y de que, en esa construcción, intervienen, no solo las capacidades cognoscitivas, sino también las afectivas en las interacciones con los otros ya sea de manera virtual o personal, de ahí la pertinencia de asumir la perspectiva fenomenológica.

5.6.1. Grupo Focal

La fase cualitativa del diseño de investigación fue realizada con la implementación de la técnica de grupo focal, el cual se organizó de la siguiente manera: a partir del universo y muestras de las secundarias aplicadas en el estudio cuantitativo y de los datos proporcionados por el portal del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora, se seleccionaron diversas secundarias públicas del municipio de Hermosillo, Sonora, México. La selección se realizó exclusivamente a partir de las condiciones favorables y desfavorables (desde el punto de vista técnico y humano que presentaban) para realizar la implementación del grupo focal. A partir de aquí, cada centro escolar determinó el día y el lugar dentro del plantel en el que podía

realizarse el grupo focal, así como la justificación de las faltas a clases de los alumnos participantes.

Posteriormente, con apoyo del personal de orientación vocacional de cada centro, se eligieron alumnos de los tres grados, ambos sexos. El muestreo final realizado fue de tipo intencional a partir de la selección previa de sujetos tipo, con base en determinados criterios de inclusión donde se destacan la conexión a Internet (accesibilidad) y la utilización de algún dispositivo con Internet. En cada grupo focal se contó con personal de apoyo como apuntadores y apoyo técnico de equipo audiovisual. El o la moderadora siempre fue un miembro responsable del proyecto. Entre los recursos técnicos utilizados se encuentran la grabadora de voz digital, la cámara de fotos digital y la cámara de audiovisual. Los sujetos que participaron en los siete grupos focales aplicados se distribuyeron tal y como se muestra a continuación.

Respecto del grupo focal, quisiéramos matizar algunas cuestiones relativas, principalmente, con sus normas de calidad. Tal y como ya señalábamos arriba, el grupo focal se aplicó a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario. Consecuentemente, y en función de los hallazgos obtenidos en los grupos focales, se recurrió a la aplicación de entrevistas a profundidad. Recordemos que, desde la óptica cualitativa, el muestreo es de tipo intencional y se configura a partir de la selección previa de sujetos tipo con base en determinados criterios de inclusión. En la metodología cualitativa no es apropiado tratar de cumplir con los cánones de validez y fiabilidad. La mayoría de las investigaciones en esta perspectiva han trabajado para desarrollar otros criterios para evaluar la calidad de los datos cualitativos. Estos están relacionados, en su mayor parte, con las opiniones de los individuos que la llevan a cabo. En concreto, Guba (1989), han introducido una serie de normas de validación de alternativas dentro de la tradición interpretativa que son análogos a los conceptos convencionales de validez y fiabilidad. Por un lado, el ser crítico del producto científico impulsado por un determinado valor

de verdad frente a la asunción de múltiples realidades construidas. Guba (1989), sostiene que dentro de una posición epistemológica.

En la presente investigación, el criterio tiene que ver con la neutralidad del proceso de investigación, a saber, con los resultados de la investigación. Nos centramos en definir cómo las interpretaciones se basan en los datos y si se formulan, en todo caso, de manera consistente con los datos disponibles. Al igual que con la fiabilidad, la auditoría también debe servir como un procedimiento para determinar la confirmación de los datos (Schwandt y Halpern, 1988).

5.6.2. Tópicos de trabajo para grupo focal

En este caso, las variables incluidas en los instrumentos serán las siguientes:

- a. Perfil tecnológico del hogar y nivel de seguridad en los equipos:
 - Conocer el equipamiento tecnológico del hogar.
 - Conocer las herramientas de seguridad implementadas en los hogares.
 - Hábitos de uso, consumo y competencias de las TIC:
- b. Conocer los hábitos de uso, consumo y competencias de Internet por parte de los adultos en casa.
 - Identificar los hábitos de uso de Internet y otras TIC por parte de los menores.
 - Estudiar el conocimiento que los adultos tienen de los hábitos de uso de las TIC de los menores a su cargo.
- c. Riesgos en el uso de las TIC:
 - Estudiar el nivel de conocimiento que adultos y menores tienen de los riesgos y la incidencia de los mismos.
 - Estudiar la percepción de gravedad que los adultos muestran hacia ellos.
 - Reacciones ante incidencias y hábitos de seguridad:
 - Identificar las actitudes adoptadas por padres e hijos ante incidencias de seguridad.

- Conocer las medidas y herramientas de seguridad y su grado de implantación.
 - Evaluar la percepción de los padres sobre el nivel de seguridad.
- d. Conocimiento o vivencia de casos de ciberbullying.

Basados en el anterior plan de trabajo general, procedimos a definir un plan de acción específico para llevar a cabo las labores de aplicación de instrumentos, análisis de datos, presentación de resultados del estudio, las acciones de vinculación, asesoramiento y divulgación. En general, todas estas acciones atienden y contemplan, entre otras, las siguientes estrategias:

- Elaboración de estudios e informes propios en materia de seguridad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con especial énfasis en el fomento de un entorno de navegación segura.
- Seguimiento de los principales indicadores y políticas públicas relacionadas con la seguridad de la información y la confianza en el ámbito nacional e internacional.
- Generación de una base de datos que permita el análisis y evaluación de la seguridad y la confianza con una perspectiva temporal de mediano y largo plazo.
- Difusión de estudios e informes publicados por otras entidades y organismos nacionales e internacionales, así como de información sobre la actualidad nacional y europea en materia de la seguridad y confianza en la sociedad de la información.
- Asesoramiento a las administraciones públicas en materia de seguridad de la información y confianza, así como el apoyo a la elaboración, seguimiento y evaluación de políticas públicas en este ámbito.

5.6.3. Análisis de datos cualitativos

La fase cualitativa del diseño de investigación fue realizada con la implementación de la técnica de grupo focal, el cual se organizó de la siguiente manera:

A partir del universo y muestras de las secundarias aplicadas en el estudio cuantitativo y de los datos proporcionados por el portal del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora, se seleccionaron diversas secundarias públicas de Hermosillo, Sonora. La selección se realizó exclusivamente a partir de las condiciones favorables y desfavorables (desde el punto de vista técnico y humano que presentaban) para realizar la implementación del grupo focal. A partir de aquí, cada centro escolar determinó el día y el lugar dentro del plantel en el que podía realizarse el grupo focal, así como la justificación de las faltas a clases de los alumnos participantes.

El muestreo final realizado fue de tipo intencional a partir de la selección previa de sujetos tipo con base en determinados criterios de inclusión donde se destacan la conexión a Internet (accesibilidad) y la utilización de algún dispositivo con Internet. En cada grupo focal se contó con personal de apoyo como apuntadores y apoyo técnico de equipo audiovisual. El o la moderadora siempre fue un miembro responsable del proyecto. Entre los recursos técnicos utilizados se encuentran la grabadora de voz digital, la cámara de fotos digital y la cámara de audiovisual.

Una de las características de la investigación cualitativa es la paradoja de que aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande (Álvarez-Gayou, 2005). Hay multiplicidad de fuentes y formas de datos. Hay información que proviene de observaciones estructuradas o no estructuradas. En este sentido, es posible distinguir entre la tradición lingüística, que trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo, y la tradición sociológica, que trata al texto como una ventana a la experiencia humana. La tradición lingüística incluye el análisis narrativo, el análisis conversacional (o del discurso), el análisis de ejecución y el análisis lingüístico formal.

El análisis de datos cualitativos es enriquecedor para una investigación porque se descubren temas y conceptos metidos entre los datos recolectados. A medida que se avanza en el análisis

de los datos, esos temas y conceptos se tejen en una explicación más amplia de importancia teórica o práctica, que luego guía el reporte final (Rubin y Rubin, 1995). Dicho análisis debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden (Álvarez-Gayou, 2005).

El presente análisis se centra en el análisis de texto libre y la recolección de información se llevó a cabo de la siguiente manera:

1. Obtención de la información

Se trabajó con 4 grupos focales de diversas escuelas secundarias públicas, con grupos mixtos de 8 a 10 jóvenes de entre 12 y 15 años (Tabla 4). Se utilizó lista de tópicos, grabadora de audio y video, cámara fotográfica y dos transcriptores. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 1 hora con 45 minutos.

<i>Grupo Focal</i>	<i>Número de informantes</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>
1	10	5 hombres, 5 mujeres	12-13 años
2	9	4 hombres, 5 mujeres	13-14 años
3	8	4 hombres, 4 mujeres	14-15 años
4	8	4 hombres, 4 mujeres	15 años

Tabla 4. Participantes de grupos focales.

2. Codificación de la información

Codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995).

Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación. En otras palabras, son recursos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto.

Los códigos usualmente están “pegados” a trozos de texto de diferente tamaño: palabras, frases o párrafos completos. Pueden ser palabras o números, lo que el investigador encuentre más fácil de recordar y de aplicar. Además, pueden tomar la forma de una etiqueta categorial directa o una más compleja. Los códigos se utilizan para recuperar y organizar dichos trozos de texto. A nivel de organización, es necesario algún sistema para categorizar esos diferentes trozos de texto, de manera que el investigador pueda encontrar rápidamente, extraer y agrupar los segmentos relacionados a una pregunta de investigación, hipótesis, constructo o tema particular. El agrupar y desplegar los trozos condensados, sienta las bases para elaborar conclusiones.

En este caso, se utilizó la técnica de colores para codificar la información en función de las variables; Usos, Riesgos y control de padres. Los colores se determinaron por categorías y sub-categorías las cuales, posteriormente nos arrojaron los hallazgos.

3. Integrar la información

El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. Al pensar en los datos se sigue un proceso en dos fases. Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas.

Por un lado, el ser crítico del producto científico impulsado por un determinado valor de verdad frente a la asunción de múltiples realidades construidas. Guba (1989), sostienen dentro de una posición epistemológica constructivista social, la credibilidad debe reemplazar al valor de verdad. La credibilidad es, pues, análoga a la validez interna. Se refieren a si los resultados e interpretaciones de una investigación son percibidos como creíbles por los encuestados que suministran los datos originales. Además, para reemplazar a la fiabilidad, estos investigadores proponen un criterio de coherencia principalmente con el proceso de investigación. Sugieren aquí, que el proceso de investigación de la investigación cualitativa debe ser cuidadosamente documentado y que su fiabilidad en todo caso debe ser alcanzada a través de un proceso de auditoría, es decir, sistemática, rigurosa y ampliamente documentada. Por otro lado, se propone el criterio de confirmación de los datos, que en este caso es análogo a la objetividad.

En la presente investigación, el criterio tiene que ver con la neutralidad del proceso de investigación, a saber, con los resultados de la investigación. Nos centramos en definir cómo las interpretaciones se basan en los datos y si se formulan, en todo caso, de manera consistente con los datos disponibles. Al igual que con la fiabilidad, la auditoría también debe servir como un procedimiento para determinar la confirmación de los datos (Schwandt y Halpern, 1988).

Capítulo 6

Análisis cuantitativo.

Estudio comparativo de resultados del periodo 2011-2014



Capítulo 6

Análisis cuantitativo.

Estudio comparativo de resultados del periodo 2011-2014

Hemos señalado que las nuevas generaciones interactivas han nacido inmersas en una sociedad globalizada y postmoderna, caracterizada principalmente por las Tecnologías de la Información y la Comunicación y Sociedad del conocimiento. De igual forma, las TIC se han incluido en casi todas las tareas cotidianas de la mayoría de los individuos: se utilizan como método preferente de comunicación, cada vez con mayor frecuencia en las actividades laborales y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en los procesos de socialización, e incluso se consideran como nuevas formas de entretenimiento.

Delimitada la importancia de las TIC en la sociedad y, particularmente, en la construcción de la identidad educativa y cultural del joven enfocada principalmente sobre los usos, hábitos y riesgos del uso del Internet que conforman el nivel básico de secundaria, el diseño y contenido del cuestionario aplicado, se ajusta a las recomendaciones de organismos internacionales, como la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) y la ONU, en las que se abocan a dos aspectos principales: el equipamiento de TIC en los hogares y espacios educativos y el volumen de sus usuarios.

Así los resultados que a continuación se presentan permitirán establecer los indicadores básicos a partir de datos confiables y oportunos sobre la disponibilidad de TIC en los hogares y las formas en que son utilizadas por los individuos. Cabe señalar que los resultados son indicativos de la situación que guarda la

penetración de dichas tecnologías y posibilita diseñar y proponer las estrategias adecuadas para su mejor aprovechamiento. De tal forma, que los resultados que se muestran, responden de manera inicial con algunos datos sociodemográficos de los estudiantes de secundaria, seguido del equipamiento de las TIC y servicios en los hogares y escuelas. Otro de los indicadores presentados responde al tiempo de uso y preferencias de Internet en las y los jóvenes de secundaria. Por último y no menos importante, se presentan los resultados de los indicadores: socialización, riesgos y regulación del Internet.

6.1. Datos sociodemográficos

6.1.1. Edad

Una variable estudiada con frecuencia es la edad para poder establecer diferencias y comparaciones. No obstante, no existe un claro acuerdo en cuanto al rango que conviene estudiar y, por lo tanto, las edades de los jóvenes que forman parte de este estudio se centró, particularmente, en función de las características de éstos como parte de una generación interactiva, que está inmersa en las TIC.

De acuerdo a la Figura 11 se puede apreciar que un 67% de la población analizada entre 13 y 14 años de edad de los jóvenes de secundaria utiliza las TIC, mientras que el otro 33% restante de 12 y 15 años de edad, con un 16% y 17% respectivamente utiliza las TIC.

Sin embargo, tal y como comenta Livingstone (2007), existe un mayor número de investigaciones sobre las generaciones que más utilizan las TIC. Según comenta la autora, en esos estudios, los jóvenes entre 14 y 16 años de edad son los que más utilizan estas herramientas; sin embargo, también comenta en su reporte que ha existido un incremento considerable en las nuevas generaciones, principalmente entre 12 y 14 años de edad en la utilización de las TIC, y añade, por consiguiente, que están incrementando notablemente su vulnerabilidad ante posibles riesgos, por lo que los sujetos menores de 12 años han de ser una prioridad de estudio en el futuro.

¿Qué edad tienes?

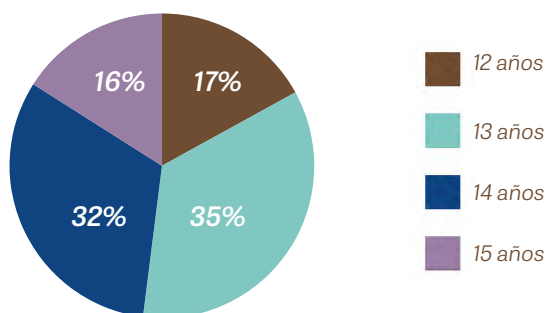


Figura 11. Edad de los estudiantes de secundaria en Hermosillo, Sonora.

Podemos inferir por lo anterior, que pese a que existe una corta disparidad entre los grupos mayormente vulnerables –y que serán objeto de estudio en próximas investigaciones–, a los jóvenes en los que se centra el presente estudio, ambos se encuentran dentro de las características señaladas por Prensky (2001) al referirse a esta generación como nativos digitales.

6.1.2. Grado escolar

En la Figura 12, podemos apreciar el grado académico en el que se encuentra nuestra población estudiantil analizada –conformada por 2,907 casos, en relación con la utilización de las TIC. Vemos que en su mayoría los jóvenes de primer grado con un 45% utilizan más las TIC, siguiéndole con un 37% de jóvenes en segundo año, y por último, con un 18% restante se encuentran los estudiantes de tercer año que utilizan en menor medida las TIC.

Infiriendo un comparativo relacional con los datos arrojados de la variable Edad, podemos derivar que existe una proporción notable en concordancia con el grado en el que se encuentran los estudiantes de secundaria; ya que al sumar los datos de las edades de 12 y 13 años de los jóvenes, nos arroja un 47%, muy semejante

¿En qué grado estás?

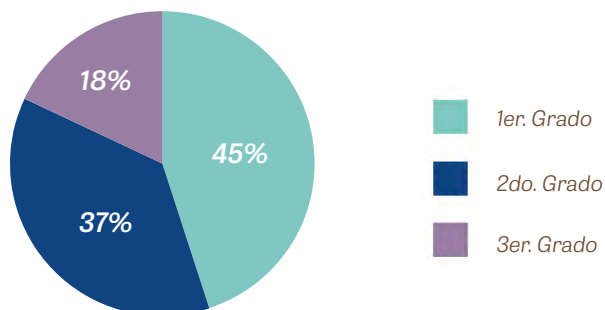


Figura 12. Grado escolar de los nativos digitales de secundaria en Hermosillo, Sonora.

al porcentaje analizado en esta variable con los jóvenes que se encuentran en un primer año de secundaria con 45%.

Como comentan Guzmán y Saucedo (2005), estos estudios se ocupan principalmente de caracterizar a los estudiantes según datos socioeconómicos, familiares y académicos. Tres son las variantes que más se desarrollan en este tipo de trabajos, los que proponen perfiles educativos, que tratan de describir los rasgos particulares de una población o grupo estudiantil; los que analizan trayectorias escolares y los que abordan la composición social de los estudiantes, cuyo interés es conocer el origen social y su influencia en el ingreso y permanencia en la escuela.

6.1.3. Con quién viven

Hemos analizado una serie de variables socio-académicas, sin embargo, tal y como se ha señalado con anterioridad, Guzmán y Saucedo (2005), nos explican la importancia de analizar algunos rasgos particulares de la población estudiantil; cuyo interés es conocer el origen social y su influencia en el ingreso y permanencia en la escuela. (Figura 13).

¿Con quién vives?

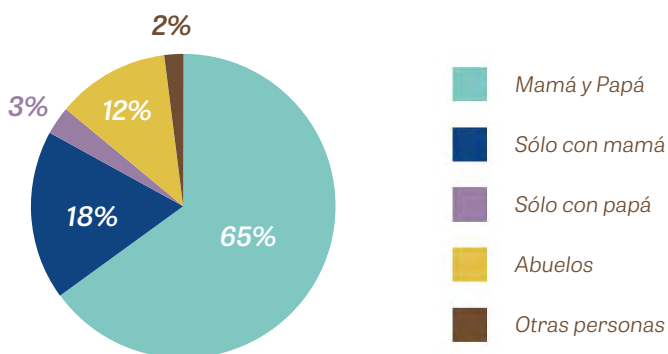


Figura 13. Personas con las que viven los escolares.

En tanto, cuando se les cuestiona a los jóvenes con quién viven, los estudiantes de secundaria respondieron con un significativo 65% que viven con su mamá y papá; mientras que con un 18% los jóvenes dijeron vivir sólo con su mamá. Así, pues, le sigue con un 12% los adolescentes que viven con los abuelos. Por último, con un porcentaje menor de 3% y 2% tenemos a los jóvenes que viven con su padre y otras personas, respectivamente.

Anticipándonos a las conclusiones finales; debemos señalar que un considerable porcentaje del 35% de los estudiantes se encuentra en posible causa de riesgo en la utilización de las TIC, al no contar con la supervisión de ambos padres o tutores del menor en la manera de potencializar el uso apropiado de estas herramientas y dispositivos tecnológicos.

6.1.4. Ocupación del padre

Cuando se les preguntó a los jóvenes estudiantes cuál era la ocupación del padre, los colegiales respondieron con un 45% que desempeñan algún oficio, y sólo con ocupación universitaria, respondieron escasamente con un 17%, siguiendo con 15%, aquellos que dijeron tienen ocupación en un nivel técnico superior (Figura 14).

¿A que se dedica tu papá?

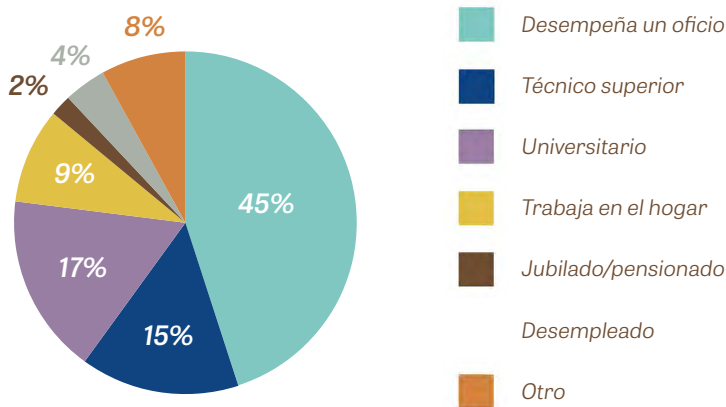


Figura 14. Ocupación del padre de los nativos digitales.

Retomando a Guzmán y Saucedo (2005), vemos entonces que las trayectorias escolares de los padres, determinan en muchos de los casos la composición social de los estudiantes, cuyo interés es conocer el origen social y su influencia en el ingreso y permanencia en la escuela. También señalan que la investigación educativa enfoca a los estudiantes como actores inmersos en diferentes prácticas culturales y busca dar cuenta de sus experiencias.

Por lo anterior, podemos deducir, que si lo que comentan Guzmán y Saucedo en su estudio resulta cierto, es alarmante pensar que un gran porcentaje de los estudiantes se encuentran en posible causa de riesgo de desertar y abandonar los estudios.

6.1.5. Ocupación de la madre

A diferencia de la figura anterior, cuando se les cuestionó a los escolares sobre la ocupación de la madre, ellos comentaron con un 42% se dedica al hogar, y con un 18% desempeñan algún oficio relacionado a la fábrica, en mantenimiento, moza o personal de

seguridad; así con un 14% sólo se desempeña en algún trabajo a nivel técnico superior, mientras que con un 7% sólo se ubica en un nivel universitario. En tanto, con un 8% los estudiantes comentaron que estaban jubiladas y con un 7% y 4%, expresaron desempeñaban otro oficio y estar desempleadas (Figura 15).

¿A que se dedica tu mamá?

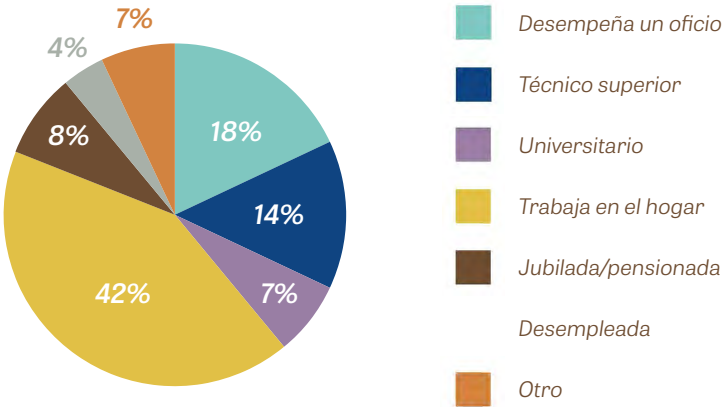


Figura 15. Ocupación de la madre de los nativos digitales.

6.2. Equipamiento y conectividad en el hogar

6.2.1. Equipamiento en el hogar

En lo que respecta al equipamiento en casa, cuando se les pidió que seleccionaran de una lista todos aquellos dispositivos que tuvieran en el hogar, los jóvenes en su mayoría, opinaron con un 53% tener Computadora, Celular y TV. Mientras que con un 32% los jóvenes seleccionaron tener cable, USB, Cámara digital y equipo de música, y por último, con un 15% restante, los escolares dijeron tener en casa impresoras, videojuegos y consolas (Figura 16).

Livingstone (2007), nos dice que el equipamiento de los propios jóvenes, los hogares o la escuela, determinan la posibilidad

de acceso a las nuevas tecnologías. Cuestiones como la presencia y número de ordenadores en las casas, la existencia de acceso a Internet, la posesión de teléfono celular o consola de videojuegos, son cuantificables, por lo que se convierte en un punto de partida que precisa estudio.

Equipo en casa

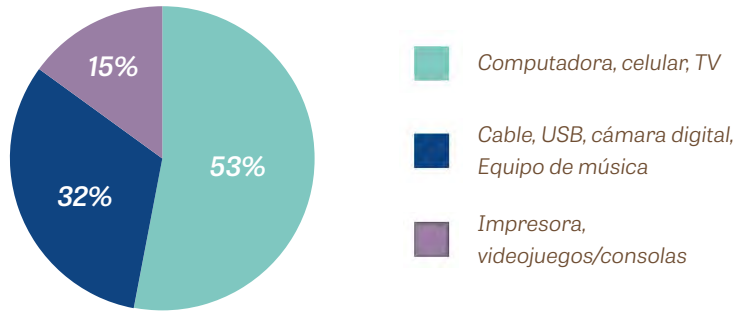


Figura 16. Equipo en el hogar de los escolares de Secundaria en Hermosillo, Sonora.

A manera de conclusión provisional podemos inferir que el equipamiento en casa, propicia aspectos más complejos al momento de analizar la relación de los jóvenes con las TIC y de profundizar en otros aspectos –como pueden ser los peligros que se derivan de su uso, las redes sociales que se construyen a través de estas tecnologías o, por ejemplo, el potencial educativo de las mismas-, lo primero será saber quiénes las utilizan, dónde, cuándo, cuánto y cómo (Livingstone, 2007).

Así decimos entonces y adelantamos que los dispositivos celulares van en aumento y, que además, se ha vuelto una necesidad en los escolares, una necesidad que va más allá de la de comunicarse, con aplicaciones muy similares a las de la computadora. Como señala Cabero, “nos encontramos inmersos en una sociedad posmoderna, globalizada y caracterizada por una redefinición del sujeto social y de su contexto sociocultural” (como se citó en Soriano, 2013).

6.2.2. Tienes computadora

Siguiendo con el acceso y equipamiento en el hogar, cuando se les preguntó a los jóvenes estudiantes si tienen computadora, respondieron 9 de cada 10 sí tener computadora (representado en la gráfica con 91%), mientras con 9% restante, dijo no contar con el equipo (Figura 17).

¿Tienes computadora?

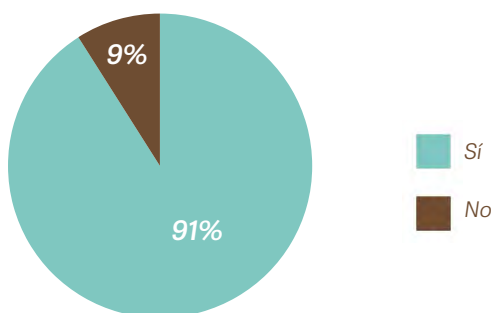


Figura 17. Computadora en casa de los estudiantes de secundaria en Hermosillo, Sonora.

De manera contrastante, vemos como en el estudio que nos antecede (León et al., 2013), la computadora en el hogar con un 81%, ocupaba un tercer sitio, encabezando el primer lugar la televisión con un 85%, mientras que la telefonía celular ostentaba el segundo lugar de preferencia en los hogares, con un 83%. Dos años después de haber realizado la segunda oleada de este estudio, vemos que la situación ha cambiado considerablemente, al invertirse las posiciones de predominio de la computadora sobre la televisión en el hogar; y de manera más paradójica, relegada todavía más por la telefonía celular, como se mostrará más adelante en este estudio.

No podemos obviar lo que está ocurriendo en otros países con el incremento de dispositivos tecnológicos en el hogar. En el informe de la UNESCO (2013), se dijo que si bien el acceso a la tecnología con fines educativos se ha incrementado significativamente en

los últimos años, tal progreso es desigual entre países y regiones. De la misma manera, se habló de la importancia de distinguir entre los diferentes tipos de acceso: el acceso a una computadora con o sin una conexión a Internet fija o inalámbrica; acceso a Internet de banda ancha, que ofrece mayor velocidad que una conexión de banda estrecha, y el acceso a la banda ancha móvil, a través de dispositivos móviles, tales como teléfonos móviles estándar, tabletas y otros equipos. Cada uno de estos tipos de acceso lleva su potencial educativo propio e implicaciones políticas.

Así pues, podemos decir, que pese a que existe un alto porcentaje de estudiantes de secundaria de las escuelas públicas en el municipio de Hermosillo, Sonora, que cuenta con ordenador en casa, tendríamos que esperar a analizar, cuántos de este porcentaje tienen conectividad a Internet (como se muestra más adelante) para sacar algunas conclusiones.

6.2.3. Ubicación del equipo de cómputo

Por otra parte, cuando se les cuestionó acerca del lugar donde se encontraba el equipo de cómputo, el 37% de los estudiantes dijo que se localizaba en su habitación, y un 25% dijo tener una laptop. En una tercera posición, señalaron con un 23%, que el equipo se encontraba en la estancia (Figura 18).

En palabras de Bringué, Sádaba y Tolsá (2008), el consumo, entendido en un sentido amplio, engloba todo lo relacionado con el acceso y los usos que niños y jóvenes hacen de los medios de comunicación. Cuestiones como el equipamiento tecnológico de los hogares, el lugar de acceso a los diversos medios, el momento del día en el que los utilizan o la cantidad de tiempo que les dedican.

Por lo anterior, deducimos que un significativo porcentaje de estudiantes tiene libre acceso a la información por medio del ordenador en el momento que lo decidan, ya que la figura nos arroja que la mayoría de éstos, con un 37% tiene en su habitación la computadora o bien, dispone de una laptop para trasladarla de un lugar a

¿En que habitación se encuentra la computadora?

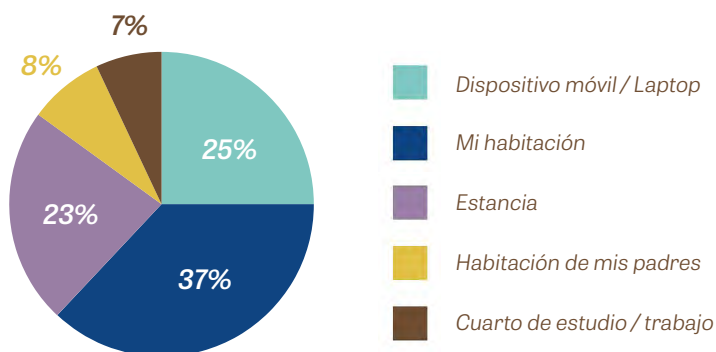


Figura 18. Lugar de acceso a la computadora.

otro, estando, desde luego más propensos a riesgos por las informaciones que se presentan, y en ocasiones sin la supervisión de los padres o personas adultas.

En comparación al estudio anterior (León et al., 2013), la privacidad y aislamiento del estudiante de secundaria va en aumento hoy en día, ya que el levantamiento de información de hace dos años, en este mismo sentido registró 7 puntos porcentuales menos que la presente investigación, al registrarse un 30% de los estudiantes, afirmando tener la computadora en su habitación. Lo anterior, demuestra que existe un aislamiento y privacidad de los jóvenes con los dispositivos tecnológicos, potencializando en su mayoría el riesgo a los diferentes tipos de recursos no apropiados para un joven de secundaria, limitando con esto la visibilidad de los padres en el control y supervisión de contenidos.

Según la gráfica presentada podemos observar que la mayoría de los jóvenes de las secundarias públicas en Hermosillo, Sonora (México) se conectan a Internet habitualmente desde el hogar, ya que el 83% de los estudiantes dijo sí tener Internet en casa, mientras que el 17% de los jóvenes de secundaria indicó que no tiene conectividad en el hogar (Figura 19).

¿Tienes acceso a Internet en casa?

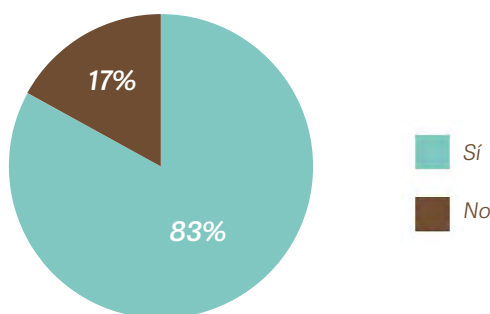


Figura 19. Conexión a Internet desde el hogar.

En relación al estudio anterior, podemos sacar algunas otras inferencias; por ejemplo, el levantamiento de hace dos años registró un decremento de los hogares con conectividad a Internet, presentando un 57%; éste es efectivamente un dato muy distante al que se presenta en este segundo estudio donde hay una disparidad de hogares con conexión a Internet, como se muestra en esta figura.

No es de extrañarse, entonces, cuando en el informe presentado ante la UNESCO (2013), se expone que en la última década ha visto un aumento significativo en el acceso a las TIC en los países desarrollados. La Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE), en dicho informe, mostró, que el 93% de los jóvenes de 15 años de edad tiene acceso a una computadora en la escuela y casi el mismo porcentaje (92.6%) tienen acceso a Internet en la escuela. La proporción de estudiantes a las computadoras también ha ido mejorando en estos países, entre 2000 y 2009,. En un número de estos países, como Bélgica, Alemania, Italia y Corea, donde el acceso de la conectividad en la vivienda es aún mayor que en la escuela. En los países en desarrollo, por otro lado, en promedio sólo el 25% de los hogares tiene una computadora y el 20% tienen el acceso a Internet. En la mayoría de los países africanos hay 150 estudiantes por ordenador (Kiptalam y Rodríguez, 2010).

Por último, se infiere de igual forma que la computadora tiene una demanda alta, pues se ha convertido en un artículo de primera necesidad para los estudiantes de secundaria. Aunado a esto, podemos afirmar que hay un crecimiento de acceso a Internet en correspondencia al informe presentado por la UNESCO (2013).

6.3. Tiempo de uso y preferencias de contenido

6.3.1. Tiempo de uso

La llegada generalizada de pantallas inteligentes como el teléfono celular, la tableta, el ordenador portátil y la televisión con conectividad a Internet han incidido directamente en los hábitos de uso y preferencias de contenido de los usuarios. La portabilidad de los dispositivos ha permitido el acceso las 24 horas del día. Por lo tanto podríamos decir que el tiempo de uso de los jóvenes de secundaria entre los 12 y 15 años se ha incrementado más del 100% en un periodo de dos años, transcurridos entre las dos fases de recolección de datos de esta investigación (Tabla 5).

<i>Edad</i>	<i>Tiempo de uso de lunes a viernes</i>
2011	1-2 horas diarias
2013	2-5 horas diarias

Tabla 5. Comparativo de tiempo de uso de las dos fases de recolección de datos.

Esto es según los resultados estadísticos que se recolectaron a través del cuestionario aplicado, mismos que contrastan con la percepción de los jóvenes entrevistados en grupo focal, los cuales manifestaron tener una mayor conectividad desde que tienen un dispositivo móvil como el teléfono celular o tableta, por lo que pueden estar conectados las 24 horas, lo que podría traducirse a un tiempo estimado de entre 8 y 10 horas de conectividad diaria considerando las horas de sueño y el horario escolar, señalando también que los fines de semana se incrementa el tiempo de uso.

Esta conectividad se da en periodos intermitentes y a cualquier hora, interrumpiendo las actividades cotidianas de los jóvenes como ayudar en casa, tareas escolares, alimentación, actividades deportivas y las horas de sueño. Todos estos factores afectan al desempeño físico e intelectual del joven, el cual, al momento de afrontar la clase escolar, sus capacidades de concentración y atención se ven notoriamente disminuidas. Recordemos también, que esta generación digital se caracteriza por ser visual y auditiva por lo que el estilo de enseñanza tradicional frente al pizarrón se vuelve totalmente insuficiente para atraer su atención.

Los datos encontrados referentes al tiempo que utilizan los jóvenes Internet de lunes a viernes, nos dice que el 31.9% de los estudiantes de secundaria públicas mexicanas señalaron que invierten entre 1 y 2 horas de tiempo navegando en Internet entre semana; siguiendo con un 23.9% de los estudiantes que utilizan Internet entre 2 y 5 horas diariamente de lunes a viernes, y el 20.8% de los escolares dijo utilizar Internet más de 5 horas entre semana.

El tiempo que utilizan Internet los fines de semana no es asimétrico al de entre semana, según señalaron los escolares, ya que los datos nos dicen que el 27.7% de los estudiantes de secundaria expresaron utilizar el Internet entre 1 y 2 horas. Con una semejanza al tiempo invertido entre semana de 2 a 5 horas, el 21.1% de los jóvenes indicó navegar en Internet; en relación con el tiempo utilizado entre semana (lunes a viernes) el 25.6% de los jóvenes dijo invertir más de 5 horas los sábados y domingos.

El tiempo de uso de Internet en jóvenes de secundaria también mostró un ligero incremento a diferencia de hace dos años, cuando en el estudio que antecede de (León et al., 2013), el 29% de los estudiantes de secundaria utiliza el Internet de 1 a 2 horas; mientras que con un 24% afirma utilizarlo de 2 a 5 horas, un 16% está en Internet 5 horas, y el 12% de los jóvenes opinó no tener noción del tiempo que están en Internet.

Por su parte, Livingstone (2007), señala que existen peligros que se derivan de su uso o mal uso al momento de analizar la relación de los jóvenes con las TIC, sobre todo si se trata de saber quiénes las utilizan, dónde, cuándo, cuánto y cómo.

Es innegable que hay un alto porcentaje que va en aumento sobre el tiempo que están los jóvenes de secundaria inmersos en Internet, y debemos ser conscientes como dice la autora, que existen riesgos a los que se exponen por invertir tanto tiempo navegando en la red, sin embargo, no debemos restarle importancia, de igual forma, que también existe el lado opuesto, donde seguramente tendremos jóvenes más informados aún cuando existan diversos tipos de contenidos en Internet, como lo veremos más adelante (Figura 20).

¿Cuánto tiempo utilizas el Internet?

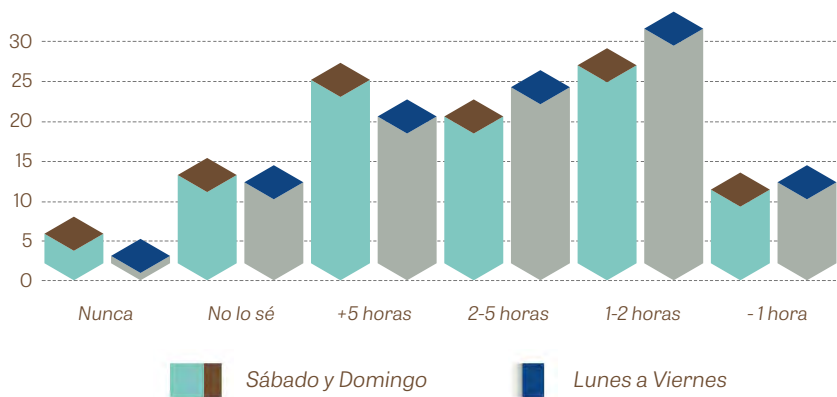
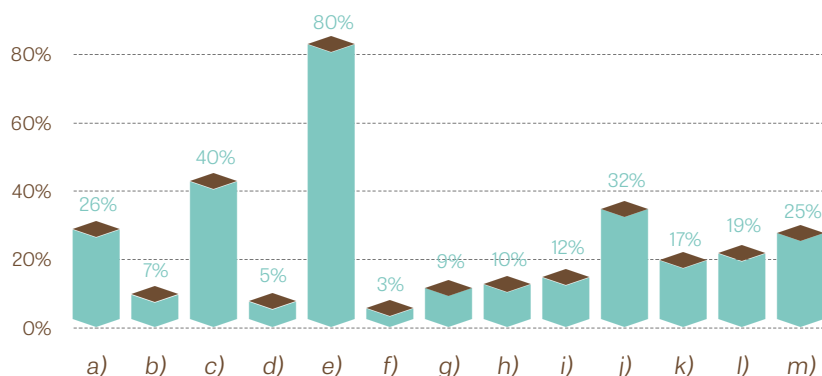


Figura 20. Tiempo que utilizan el Internet los jóvenes de secundaria. (lunes a viernes y sábado y domingo).

6.3.2. Preferencias de contenido

Por otro lado, también se observa la misma tendencia en las preferencias de los contenidos de ocio y entretenimiento en las dos fases de recolección de datos. En 2011 destacó en primer lugar la música (8 de cada 10 jóvenes), juegos con el 40% de las preferencias y TV de humor con el 32% (Figura 21).

¿Cuál de los siguientes contenidos acostumbras consultar?



a) Deportes, b) Adultos, c) Juegos, d) Concursos, e) Música, f) Apuestas, g) Software, h) Televisión, i) Noticias, j) TV Humor, k) Educativos, l) Culturales, m) Otros

Figura 21. Preferencias de contenido en 2011.

Para el 2013 aparece la presencia contundente de las redes sociales con un 84% de preferencia seguida de las demás opciones; música, juegos y consulta general de la web (Figura 22).

¿Qué servicios utilizas al usar Internet?

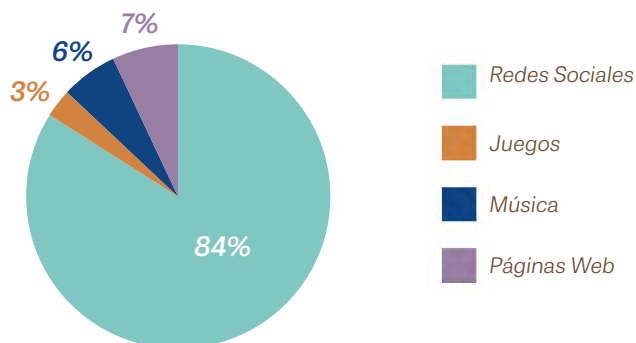


Figura 22. Preferencias de contenido en 2013.

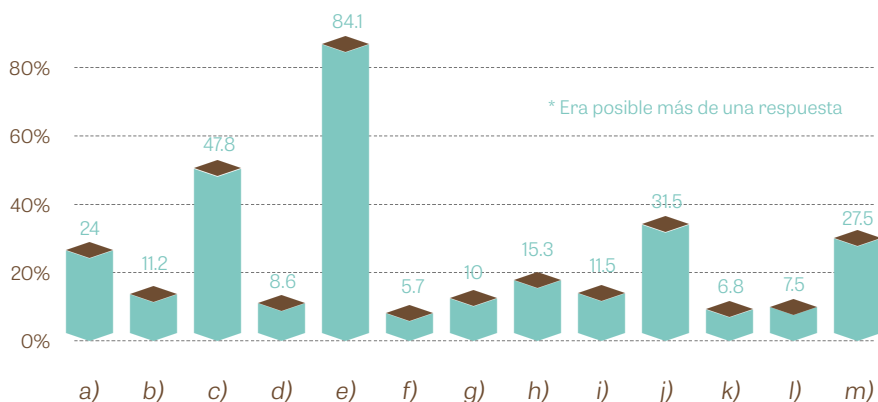
Si bien en el 2011 ya existían las redes sociales, no es hasta la llegada de los dispositivos móviles con conectividad cuando sucede el llamado *boom* de dichas redes, ya que estos dispositivos se convirtieron en la plataforma ideal para la masificación del Internet con apoyo de sistemas operativos diseñados para el acceso a Internet por medio de aplicaciones.

También aunado a esto, las compañías de telefonía celular se han asociado a las grandes empresas de software y en sinergia han logrado una importante penetración tanto con equipos móviles como acceso a Internet. Es así como Google y Youtube, por ejemplo, se han convertido en las compañías líderes como plataformas de acceso a contenidos de información y video, en las que los jóvenes además de ser usuarios y consumidores, tienen la oportunidad de ser creadores y colaboradores de contenidos; fenómeno que ha tomado auge en los jóvenes en los últimos años, los llamados Bloggers, Youtubers, Googlers, etc.

Se mencionó con anterioridad que existe un alto porcentaje de los jóvenes que se inclinan más a aspectos lúdicos y de entretenimiento. No obstante, esta gráfica nos permite corroborar lo anterior, ya que se observa que el 84.1% de los jóvenes de secundaria prefieren visitar páginas de música, siguiéndole con un significativo 47.8% de los estudiantes acostumbra visitar páginas de juegos, y no tan alejado de este último dato, con un 31.5% de los escolares suele visitar páginas de humor, en contraposición, con un menor porcentaje de los estudiantes, representado con 6.8% y 7.5%, acostumbra visitar páginas educativas y culturales, respectivamente (Figura 23).

En este sentido, los gustos y preferencias por los contenidos de ocio y entretenimiento en los jóvenes de secundaria desde hace dos años siguen permaneciendo iguales hoy en día o por lo menos con cierta similitud; ya que según el estudio empírico de León et al., (2013) encontró que los escolares prefieren en primer lugar la música al igual que en la presente investigación; de la misma manera, en un segundo lugar se destacó los gustos por los juegos representado

¿Que contenidos acostumbras consultar al visitar páginas web?



a) Deportes. b) Adultos, c) Juegos, d) Concursos, e) Música, f) Apuestas, g) Software, h) Televisión, i) Noticias, j) TV Humor, k) Educativos, l) Culturales, m) Otros

Figura 23. Contenidos más frecuentes que acostumbran visitar.

en el mismo estudio con un 40%, mientras que en este estudio resaltó con un ligero 47.8% como se puede apreciar en la figura. Así se infiere que las nuevas generaciones dedican más tiempo al videojuego que a la lectura, por resaltar un ejemplo, tal y como ya se ha señalado en gráficas anteriores. En contraste y de manera más significativa vemos en el otro extremo que la tendencia por los contenidos educativos y culturales van en declive; ya que en esta gráfica se puede apreciar que están representados con un 6.8% y 7.5% respectivamente, mientras que en el estudio anterior están representados los mismos contenidos con un 17% y 19%.

Retomamos la opinión de Prensky (2001) cuando asevera en su estudio que se trata de un grupo de personas para las que los juegos de ordenador y el videojuego en “línea”, Internet, el teléfono celular, el correo electrónico o la mensajería instantánea forman parte integral de sus vidas. Además, como consecuencia de estos usos, la forma de pensar de esta generación ha cambiado y es distinta a la de sus mayores (Bringué, Sádaba y Rodríguez, 2008).

De igual forma la figura nos indica que mientras un porcentaje de los escolares acostumbra visitar páginas de juegos en línea y de humor, al mismo tiempo escuchan música en Internet, realizando actividades simultáneas o multitareas, como señala Prensky (2001) dentro de las características de los nativos digitales.

Lo anterior nos lleva a reflexionar, como adelanto a las conclusiones finales que, las nuevas generaciones son cada vez menos proclives a los hábitos de lectura de contenidos educativos y culturales, por lo que se deduce, que difícilmente son generaciones reflexivas o con un sentido más crítico en un contexto educativo.

**6.3.3. Preferencias en dispositivos tecnológicos
(Internet, celular, televisión y videojuegos)**

Así vemos entonces, que aunque la televisión junto con la telefonía celular es uno de los medios favoritos por los estudiantes, con un 64.5%, en correspondencia con un porcentaje similar del 63.4%, se encuentra los videojuegos y celulares entre la predilecciones de los escolares, siguiéndole el Internet y Televisión (Figura 24).

De cada pareja presentada aquí, ¿que combinación te gusta más?

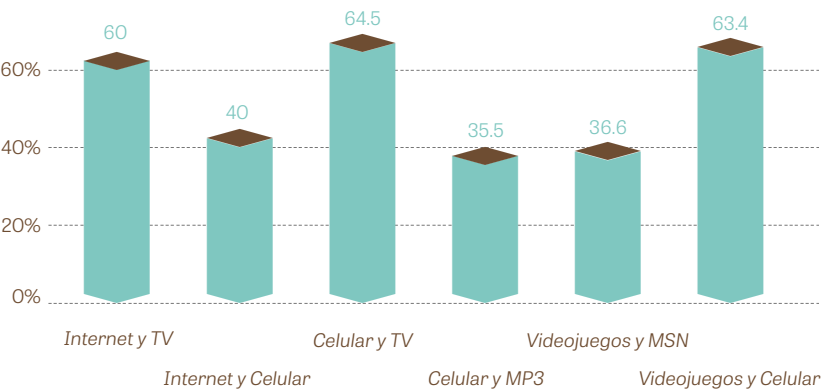
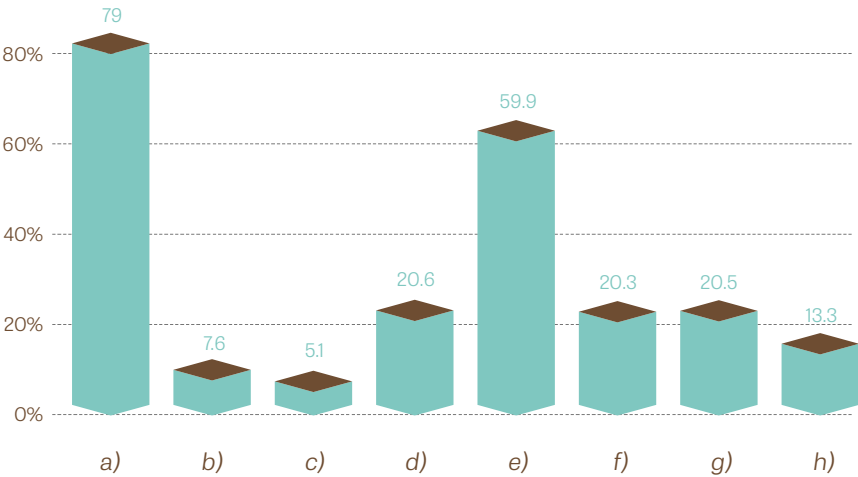


Figura 24. Preferencias en dispositivos tecnológicos.

Los nuevos medios de comunicación parecen invitar a una mayor participación, no solo más activa, sino interactiva, gracias al Internet, sobre todo vía teléfono móvil, pues le brinda al joven conectividad las 24 horas al día. Gracias a la portabilidad, se ha convertido en poco tiempo en el dispositivo con mayor atractivo para los jóvenes.

Por lo anterior, inferimos que la televisión hoy en día es uno de los medios favoritos de los escolares, sin embargo los nuevos medios de comunicación (como Internet y telefonía celular) parecen invitar a una mayor participación, no sólo más activa, sino interactiva: gracias al Internet (computadora y televisión), así como los videojuegos y el teléfono móvil; que son los dispositivos tecnológicos preferidos por los escolares.

Para mi Internet...



a) Es algo muy útil, b) es imprescindible, c) es un capricho, d) ahorra tiempo, e) facilita la comunicación, f) puede provocar adicción, que termine enganchado, g) conozco a alguien que siempre está conectado a Internet, h) puede provocar que me aisle, que deje de estar con mis amigos.

Figura 25. Relevancia de Internet para los jóvenes de secundaria.

En la figura anterior se destaca la presencia del Internet entre otras opciones como parte de los gustos en los escolares, por esta razón se hace más que necesario hacer un comparativo con otros estudios para conocer más y en qué medida se produce algún tipo cambio o transformación en la relevancia que le dan los jóvenes a esta herramienta.

Por tal razón decimos, según la figura anterior, que el 79% de los jóvenes dice que el Internet le significa algo muy útil, algo muy diferente a lo que opinaron el estudio anterior. En este mismo rubro, con un 92%. Sin embargo de manera muy similar, los escolares afirmaron que esta herramienta les facilita la comunicación, representados con un 59.9% en la primera cita, mientras que en la segunda referencia está representado con un 61%. Por último, vemos que los estudiantes además de afirmar que el Internet es algo muy útil y les ahorra tiempo, les sirve además como medio de comunicación. Cabe señalar que expresaron de igual medida que les genera cierta adicción o dependencia (como se profundizará más adelante en el apartado cualitativo) representado en el estudio anterior con un 16%, mientras que en esta investigación destaca con un 20.3%.

Adelantándonos a las conclusiones finales, podemos inferir lo siguiente, los jóvenes han expresado que el Internet es una herramienta que les ahorra tiempo y les facilita la comunicación, sin embargo, valdría la pena cuestionarse en qué sentido les ahorra tiempo.

6.4. Competencias tecnológicas

6.4.1. Maestros que utilizan Internet en clase

En otro aspecto referente al uso de tecnologías, se encontró que más de la mitad (66%) de los escolares consideran que sólo algunos maestros utilizan Internet como apoyo para la clase. En contraparte vemos que un 25% de los jóvenes señaló que ninguno de sus maestros utiliza esta herramienta para explicar su materia o recomienda su uso. Por otra parte, podemos observar en la siguiente figura, que un escaso 2% indicó que todos sus profesores utilizaban este recurso

en las aulas, mientras que un 7% de los estudiantes dijo que más de la mitad utilizan el Internet para explicar su asignatura (Figura 26).

¿Tus profesores utilizan el Internet para a explicar su materia o recomienda su uso?

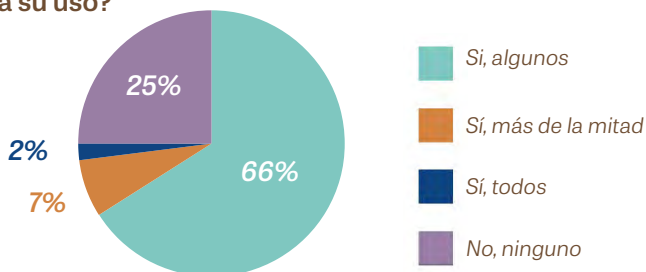


Figura 26. Profesores que utilizan Internet en el aula.

Vemos que los datos representado en esta figura son muy similares al estudio anterior; ya que según los datos presentados en ese informe, dice que los estudiantes consideraron que el 66% de los maestros utiliza el Internet como apoyo para la clase, un 24% ninguno de sus maestros y menos del 10% considera que todos sus maestros utilizan esta herramienta.

En un informe de la UNESCO presentando en enero de 2013, se argumentó que la tecnología puede ser utilizada para apoyar a los maestros en una variedad de maneras. En primer lugar, el uso de herramientas tecnológicas puede permitir a los profesores ser más eficientes en la preparación de sus clases. Los datos sobre el uso de la tecnología en el aula muestran que las soluciones preferidas por los maestros son los que simplifican su trabajo y logran ganancias eficientes, sobre todo cuando se trata de la introducción de contenido. El éxito de pizarras digitales, por ejemplo, se puede atribuir a su capacidad para optimizar rutinas, el contenido y los materiales que forman parte del trabajo tradicional del docente en el aula. Pizarras digitales permiten a los maestros ser más eficientes en su trabajo mediante la simplificación de las tareas de la búsqueda de elementos digitales, ordenándolos y su preparación.

También hacen que sea fácil de actualizar recursos materiales y compartir con los estudiantes a través una plataforma educativa.

Lo anterior nos demuestra que si bien no hay un desconocimiento por parte de los maestros ante los nuevos retos educacionales, debemos ser conscientes, que aún queda un considerable porcentaje de maestros que no aprovecha las herramientas y avances tecnológicos para fines educativos y por consiguiente, logran ser más eficientes en la preparación de sus contenidos, simplificando en gran medida su labor como docentes en la impartición de sus materias, haciéndolas más productivas y menos monótonas; según señala la UNESCO (2013).

Por otro lado, en cuanto a la brecha digital en el aula por parte de los maestros, no presentó ningún cambio. En 2011 los alumnos consideraron que el 66% de sus maestros utilizaban el Internet como herramienta para la clase o tareas, en 2013 se mantuvo igual. Lo que nos hace suponer dos cuestiones: primera, los profesores no se están actualizando en el uso de las tecnologías en el aula, a pesar de la accesibilidad existente no se utilizan recursos digitales como plataformas de contenido educativo, identificación de fuentes fidedignas, contenidos de calidad, utilización de software para el diseño y creación de productos digitales. En segundo lugar, existe la posibilidad de que el profesor no logre dar alcance al dominio de las habilidades digitales de sus alumnos, lo cual consideraremos poco probable según las percepciones que se recolectaron en los grupos focales, donde los alumnos apenas mencionaron el uso mínimo de Google y Wikipedia como los principales recursos de apoyo para sus actividades académicas, predominando notablemente las redes sociales y entretenimiento.

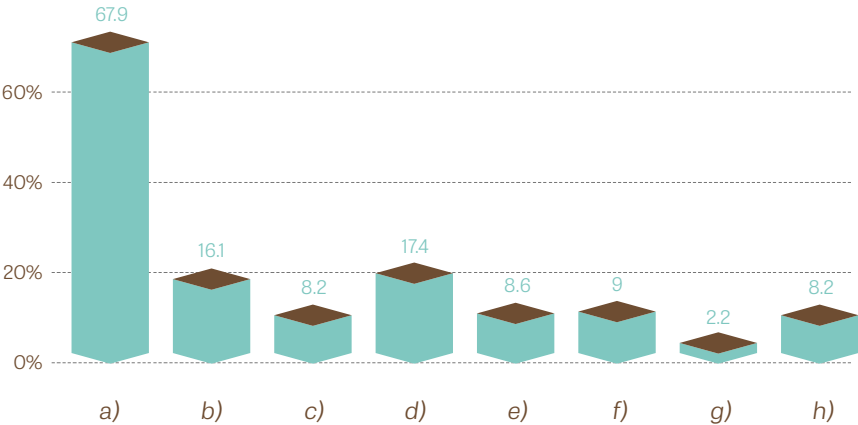
Por lo tanto, podemos concluir que la alfabetización digital, sobre todo de los inmigrantes, se fundamenta principalmente en el uso práctico de la comunicación y sus variantes, al menos a decir de los profesores. Serían ellos los interesados en actualizarse sobre todo en el uso de las distintas plataformas y software para aplicarlo

en sus clases y realmente utilizarlo como una herramienta didáctica para la enseñanza y aprendizaje y así, poder potencializar dichas habilidades digitales que supuestamente caracteriza a esta generación interactiva.

6.4.2. Autoaprendizaje

Cuando se les cuestionó a los estudiantes de secundaria quiénes los han enseñado a manejar el Internet, la mayoría expresó con un 67.9% que nadie los había enseñado, y que habían aprendido solos, sin embargo, el 17.4% de los escolares señaló que algún hermano le había enseñado a manejar esta herramienta. En un tercer lugar, el 16.1% de los estudiantes indicó que los amigos (Figura 27).

¿Quién te ha enseñado a utilizar Internet?



a) Nadie, he aprendido sólo, b) mis amigos, c) algún profesor, d) algún hermano, e) mi papá, f) otras personas, g) mi novio o novia, h) mi mamá

Figura 27. Autoaprendizaje de los escolares.

En este sentido, retomamos la aportación que Bringué, Sádaba y Rodríguez (2008) hacen referente a este punto, donde señalan que en términos generales, la Generación Interactiva Iberoamericana se define como autónoma por el uso mayoritariamente en

solitario que hace de Internet y, lógicamente, también se reconoce como autodidacta: la mitad de los internautas contesta afirmativamente a la posibilidad “he aprendido solo a utilizar Internet”.

Vale la pena mencionar, que otros estudios (Prensky, 2001, 2004, 2006 y 2009; Siles, 2008; García et al., 2007) citados en la revista *Razón y Palabra* No.72 señalan algunas de las características de esta Generación Interactiva, afirmando que se definen como autodidactas, con la capacidad de aprender y desaprender en el uso de los avances y recursos tecnológicos.

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que son comprensibles los datos presentados en la figura anterior, y no es de extrañarnos que los jóvenes aprendan por sí solos a utilizar el Internet; ya que en ocasiones, son éstos mismos los que enseñan a los adultos en sus hogares.

En relación a esta figura podemos ver que incluso ellos mismos se auto clasificaron en el siguiente reactivo, obteniendo que el 50% los escolares se considera en un nivel medio de dominio en el uso de Internet, con el 27% un nivel avanzado, el 15% de los estudiantes se considera experto en el uso de Internet y, mientras que un escaso 8% se consideran principiantes (Figura 28).

Cuando utilizas Internet, ¿cómo te consideras?

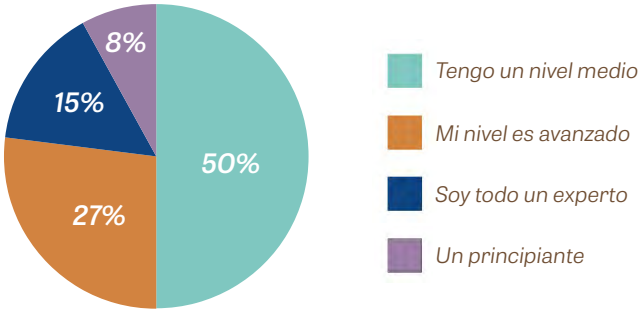


Figura 28. Nivel de dominio en la generación interactiva.

En similitud con el reporte presentado el año pasado de León et al., (2013), los escolares expresaron en esta categoría con un 58% tener un nivel medio de dominio o manejo del Internet, asimismo se pudo apreciar que el 16% se considera en un nivel avanzado y el 14% se consideran principiantes, con un porcentaje similar 12%, se consideran todos unos expertos.

Hemos de resaltar que por cuestiones de orden y lógica, no se incluyeron ciertas gráficas relacionadas a la variable que es analizada; sin embargo, es preciso comentar que tanto el estudio anterior como el presente, identificó en el joven de secundaria además del autoaprendizaje, otras habilidades; por ejemplo, en ambos estudios sobresale el “joven creador”, es decir, ellos mismos crean productos o contenidos, lo cual pudiera convertirse en un elemento importante para el área educativa, considerando esta habilidad en el diseño de los nuevos currículos escolares.

6.5. Socialización

6.5.1. Amigos virtuales

Otra de las variables de estudio que se investigó es la socialización en las relaciones interactivas en los jóvenes de secundaria. En la cual podemos observar, de acuerdo a los datos arrojados que el 56.6% de los estudiantes de secundaria sí tienen amigos virtuales, y el 43.4% de los jóvenes señaló que no tienen amigos virtuales (Figura 29).

¿Tienes amigos virtuales?

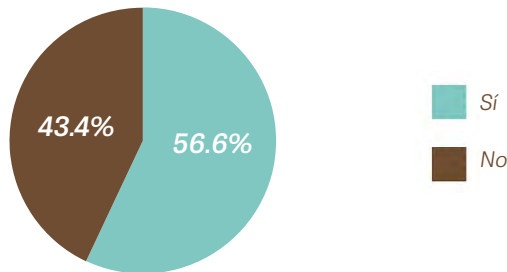


Figura 29. Amigos virtuales de la generación interactiva en Hermosillo, Sonora.

Vemos de manera muy similar que los estudiantes de secundaria opinaron de manera muy semejante a dos años de haber realizado el segundo levantamiento de información, en comparación con en el estudio anterior cuando se les cuestionó si tienen amigos virtuales. Pudimos reafirmar que los procesos de interacción a través de Internet no están en declive como se argumentará más adelante. De igual forma se puede corroborar que en el mismo reporte, los estudiantes opinaron con un 57% tener amigos virtuales y un 43% expresó no tenerlos. En correspondencia podemos apreciar en este estudio que los jóvenes manifestaron con un 56.6% sí tener amigos virtuales y los que expresaron no tenerlos, están representados con un 43.4%

De acuerdo con Gil y Perera (2001), los jóvenes mantienen contacto permanente con sus amigos, conocen personas con las que comparten intereses y aficiones, y amplían conocimientos y habilidades. Internet estaría permitiendo a los jóvenes extender y fortalecer sus relaciones sociales.

Podemos concluir, que si bien el proceso de socialización es sano para la construcción de las identidades, tal y como se señalan en otros estudios al compartir intereses particulares, debemos hacer hincapié de que existe un gran riesgo en la socialización interactiva al darse un alto índice de estudiantes que afirma tener amigos virtuales, sin considerar en ocasiones, que no sabemos quién o quiénes están del otro lado de la pantalla.

6.5.2. Cuantos amigos virtuales

Ligado a la figura anterior, cuando se les cuestionó a los estudiantes de secundaria cuántos amigos virtuales tienen, el 31% de los colegiales afirmó que de 1 a 3 amigos, y el 28% de los adolescentes dijo 100 o más, así mismo, siguiéndole con un 25% de los estudiantes dijo entre 4 y 15 amigos (Figura 30).

¿Cuántos amigos virtuales tienes?

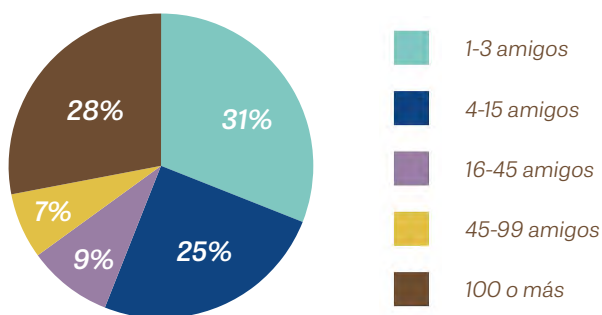


Figura 30. Número de amigos virtuales.

Aparentemente y por separado esta gráfica no pareciera alarmar, sin embargo, estrechamente relacionada a ésta, se encuentran aquellos estudiantes que señalaron conocer en persona a algunos de sus amigos virtuales, tal y como se presenta en la gráfica posterior.

6.5.3. Amigos virtuales que has conocido

Según las gráficas, que representan las preguntas: tienen amigos virtuales y cuántos amigos virtuales, se observó que el 39% de los estudiantes de secundaria, afirma tener amigos virtuales, pero que además han conocido a alguno de ellos. En contraparte, el 43% de los escolares dijeron no tener ningún amigo virtual, corroborando desde luego, lo expresado con anterioridad. Sin embargo, el 18% de los jóvenes señalaron que tienen amigos virtuales, pero que no los conocen (Figura 31).

Retomando la postura teórica de Bringué, Sádabay Rodríguez (2008), indican que los menores que usan Internet en la escuela parecen tener menos amigos virtuales que los que no lo utilizan, si bien el porcentaje de ellos que dicen haber quedado en persona con algún amigo virtual es similar. Además, a los individuos que usan la Red en el colegio les parece divertido chatear con desconocidos en un porcentaje menor, tal y como se presenta en la siguiente figura.

¿Has conocido en persona a alguno de tus amigos virtuales?

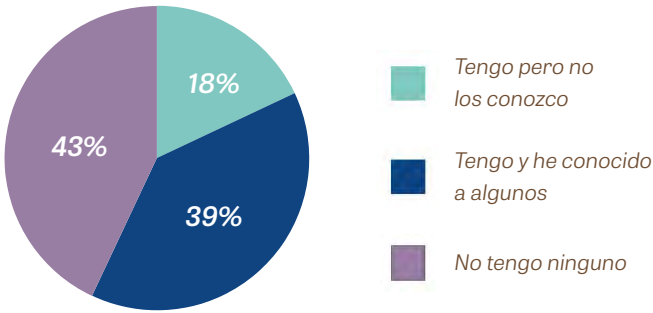
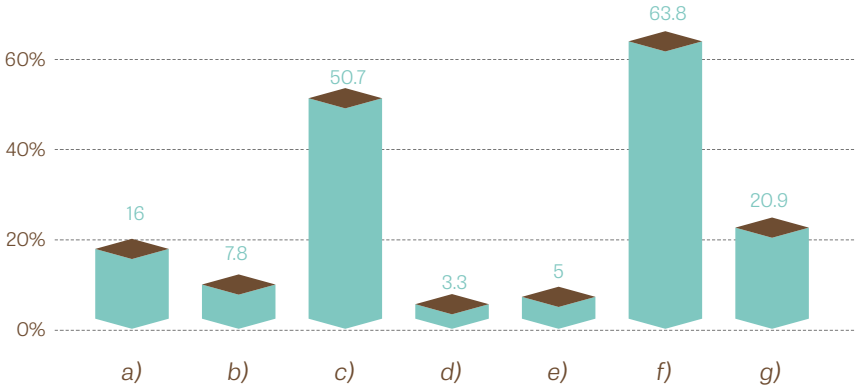


Figura 31. Personas que han conocido por Internet

Inferimos por lo anterior, que los estudiantes de las escuelas secundarias públicas en Hermosillo tienen poco amigos virtuales, amigos que no conocen en persona y que, por tanto no ha existido una relación más interpersonal, desfavoreciendo en gran medida las

Si chateas o usas el Messenger, ¿estás de acuerdo con alguna de las siguientes rases?

* Era posible más de una respuesta



a) es divertido chatear con... b) me han tomado el pelo cuando... c) siempre que puedo me... d) he utilizado el Messenger para... e) alguien me ha perjudicado a..., f) me gusta el Messenger porque... g) cuando utilizo la computadora...

Figura 32. Frases de los escolares mientras chatean.

relaciones sociales e interpersonales en el proceso de construcción de las identidades en los jóvenes de secundaria. Aunque paradójicamente, vemos en contraposición que los jóvenes consideran al Internet, en su mayoría, como algo muy útil, que facilita la comunicación y posibilita los procesos de socialización.

Se ha observado en figuras anteriores cómo el joven de secundaria va construyendo su identidad a partir de ciertas prácticas culturales en los procesos de socialización en el uso de Internet. No obstante, otro indicador que avala lo anterior, es cuando se les pidió que señalaran algunas de las frases con las que estuvieran de acuerdo al momento de chatear. En dónde el 63.8% de los estudiantes en su mayoría expresó que le gusta el Messenger, y con un 50.7% de los jóvenes manifestó que siempre que pueden se conectan al chat. En una tercera posición, los informantes dijeron con un 20.9% que cuando están en la computadora siempre están conectados al Messenger, confirmando lo anterior, referente a los servicios más utilizados por parte de los escolares, posicionando a las redes sociales en un primer lugar; de igual forma, se concluye provisionalmente, que los procesos de socialización a través de sus relaciones interactivas son la principal vía de comunicación en los jóvenes de secundaria.

6.6. Teléfonos celulares

6.6.1. Tienes celular

¿Tienes celular?

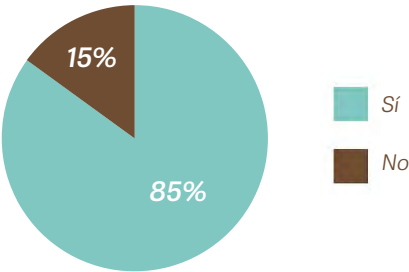


Figura 33. Estudiantes con teléfonos celulares.

La gráfica nos permite observar que el 85% de los estudiantes sí cuenta con un teléfono celular, mientras que el 15% no tienen. Retomando el análisis comparativo, podemos ver que no ha existido una diferencia preponderante al estudio que nos antecede, cuando encontramos en ese reporte que los jóvenes opinaron sí tener teléfono celular, con un 83% y no contar con él, 17%.

En un nivel internacional encontramos, según el informe presentado por la UNESCO, en enero del 2013, se ha argumentado que en los últimos años la promesa de soluciones de las TIC ha cambiado desde computadoras portátiles hasta la más novedosa tecnología móvil, a saber, las tablet y teléfonos móviles.

En la última década se ha generado un aumento en el número y tipo de dispositivos portátiles inteligentes que pueden apoyar a las plataformas educativas digitales y en línea. Es posible identificar al menos tres dispositivos inteligentes -teléfono móviles, tabletas y computadoras de escritorio- que permiten abrir una gran cantidad de oportunidades educativas. Por ejemplo, Soriano (2013), indica que en los últimos cursos académicos que ha impartido convive en el aula con sus alumnos y con sus teléfonos móviles. Expresa que no porque anteriormente éstos no llevaran teléfonos móviles, sino porque el poder de disponer en ellos de WhatsApp e Internet les hace estar más pendientes de los mensajes que les llegan continuamente y a los que responden con la misma prontitud que a la clase en cuestión y a su participación en ella.

Lo anterior nos demuestra que los jóvenes de secundarias públicas del municipio de Hermosillo, Sonora, adquieren un celular a temprana edad, inclusive antes de ingresar a la secundaria, utilizando las diversas funciones y aplicaciones que el dispositivo móvil cuenta.

6.6.2. Con quién te comunicas

Como se puede observar, cuando se les pidió a los estudiantes que señalaran aquellas personas con las que solían comunicarse (en

donde era posible más de una respuesta); con un 65.8% de los estudiantes señaló que solía comunicarse con su mamá, siguiéndole con un 61.6% de ellos, solía hacerlo con los amigos, mientras que con 53.7% y 54.2% indicó comunicarse con su papá y familiares, respectivamente (Figura 34).

¿Con qué personas sueles comunicarte por el celular?

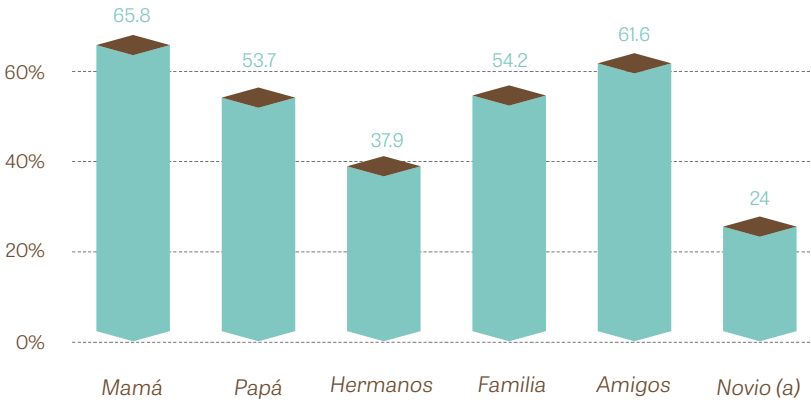


Figura 34. Personas con las que se comunican.

No es de sorprenderse cuando vemos que los datos nos muestran que existe un porcentaje similar entre los estudiantes que suelen comunicarse con sus mamás en relación a los amigos, si consideramos las gráficas anteriores, referentes a los gustos por las relaciones sociales a través de dispositivos móviles y el Internet.

Según Soriano (2013), en su obra *Interculturalidad y Neocomunicación*, expresa que cuando los estudiantes están compartiendo un mismo espacio con otros, llámese cafetería, bar, etc., se comunican con compañeros que están a unos tres metros de distancia a través del mensaje en el móvil y no interaccionando directamente con el otro.

6.7. Riesgos y regulación

6.7.1. Acompañamiento

Hoy en día está comprobado que los jóvenes tienen mayor privacidad en el uso de dispositivos móviles, aun así vemos que hay un porcentaje significativo que nos indica que el uso del ordenador no es una actividad en la que no tienen acompañamiento alguno. La siguiente gráfica nos indica que los alumnos la mayor parte del tiempo se encuentran solo/a con un 63% de las menciones, siguiendo con un 45.8% de las menciones el estar acompañado por un amigo y con un 36% con varios amigos. Lo que vemos que ni el padre ni la madre son en su mayoría una figura presente al obtener un 10% y 17.7% de las menciones respectivamente (Figura 35).

¿Con quién estás mientras usas Internet?

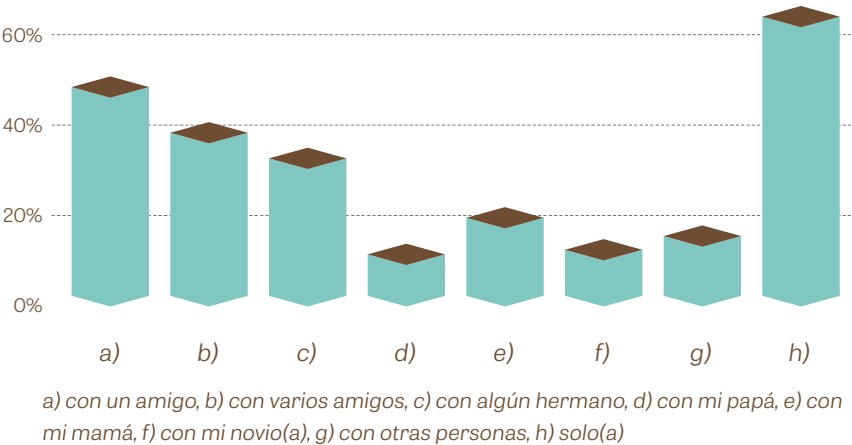


Figura 35. Acompañamiento mientras se usa el Internet.

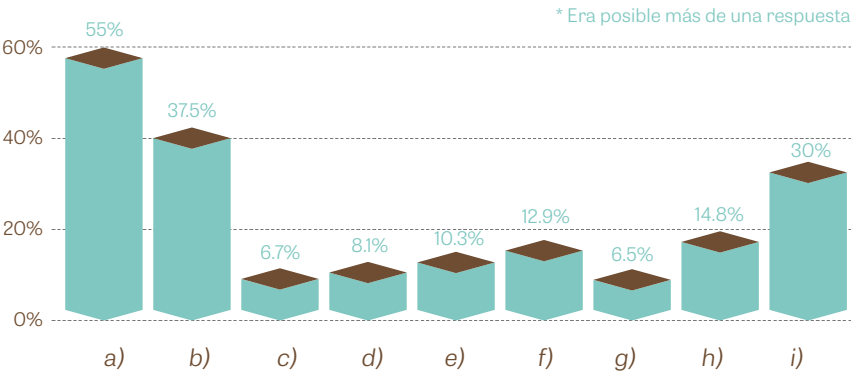
Al comparar estos datos con el estudio anterior, vemos que los datos siguen teniendo el mismo orden significativo; sin embargo, los índices han aumentado el doble, teniendo un 24% el encontrarse solo/a, un 22% el navegar acompañado de un amigo, y de un 3 a 7% el estar acompañado por la madre o el padre.

El joven al estar solo o acompañado de pares se encuentra en una situación vulnerable a algún peligro de la red, por lo que la presencia del padre es sumamente importante. El apoyo de la familia es muy relevante cuando se trata de situaciones de riesgo, al igual, el llevar una educación basada en confianza y valores. A lo que, Berner (2011) reitera que el adulto debe de acompañar a los jóvenes en su experiencia virtual. De no ser así, se pueden encontrar con muchos riesgos.

6.7.2. Supervisión

Mientras que los jóvenes se encuentran en el Internet ellos perciben que sus padres se interesan de manera muy elemental por lo que están haciendo con un 55% de las menciones, siguiendo con un 37.5% que echen un vistazo, por el contrario tenemos que el 30% de los jóvenes indican que los padres no hacen nada. En un comparativo, con la recolección de datos 2011-2012, el único dato significativo es el aumento con un 55% del indicador “preguntan qué hacen” (Figura 36).

¿Qué hacen tus padres mientras usas Internet?



a) me preguntan qué hago, b) echen un vistazo, c) me ayudan, d) están en la misma habitación, e) se sientan conmigo, f) comprueban por dónde he navegado, g) miran mi correo electrónico, h) hacemos algo juntos: compras, organizar viajes, escribir a la familia... i) no hacen nada

Figura 36. Lo que hacen los padres mientras sus hijos navegan Internet.

Tomando en cuenta la clasificación de padres de familia de Llopis (2004), los padres de familia toman el papel de “padres permisivos” en el que no se ejerce ningún tipo de mediación, limitación o control. El que los padres de familia echen un vistazo o pregunten qué es lo que hacen no es suficiente, es muy poco el porcentaje de jóvenes en el que sus padres mantienen una mediación activa o técnica (Duerager y Livingstone, 2012).

La socialización y la interacción entre padres e hijos deberían apoyarse en una relación basada en confianza, sin intimidaciones, tomando las TIC como un miembro más en los hogares (Solano y Viñarás, 2013).

6.7.3. Permisibilidad

Otro aspecto que es importante mencionar, es el grado de permisibilidad por parte de los padres y madres de los chicos y chicas en cuanto a actividades que pueden y no pueden realizar con o sin el consentimiento de sus progenitores. A continuación, se observa con un 27% que el dar información personal es la actividad con mayor restricción, siguiendo con un 23% el cuidado de los intereses económicos como el comprar algo en línea (Figura 37).

Se coincide con una serie de datos de encuestas realizadas de Bringué, Sádaba y Tolsá (2008) en las que el 55% de los encuestados reconoce que tiene prohibido dar información personal.

Haciendo un comparativo con el estudio que antecede este proyecto no se ve un cambio significativo. Sin embargo, es importante recalcar que todas las actividades opcionales con menor porcentaje son de igual manera un riesgo para la integridad del joven. Por lo que la familia tiene la responsabilidad de mantener informado a los menores y responder a los peligros y necesidades que se les presenten.

¿Qué cosas no puedes hacer en Internet?

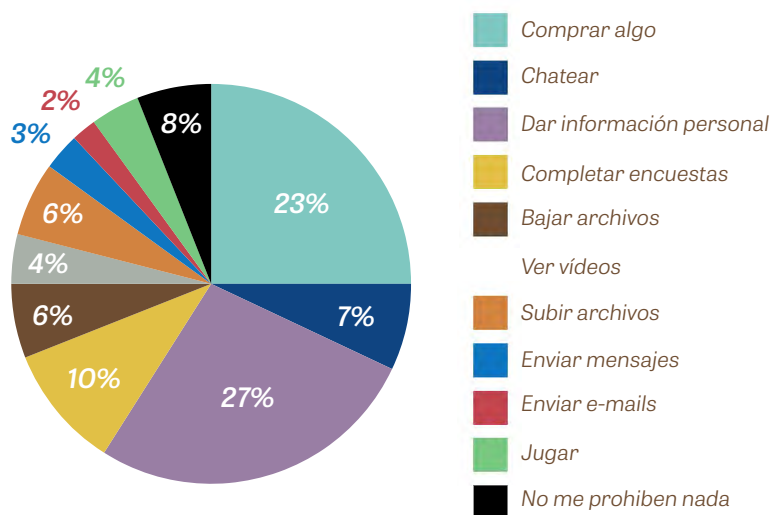


Figura 37. Qué cosas no puedes hacer en Internet.

6.7.4. Conflictos/Discusión sobre el uso de Internet

A continuación hacemos un análisis de conflictos que se presentan en situaciones en las que los menores hacen uso del Internet.

El 36% de los adolescentes han tenido discusiones por el tiempo que pasan conectados. Siguiendo con un 26% la ausencia de discusión, y en un tercer lugar con un 12% de afirmaciones, el que los jóvenes han sido castigados, se les ha prohibido o se les quita tiempo de navegación (Figura 38).

En la primera oleada se tiene en primer lugar la ausencia de discusión con 38%, en segundo lugar se tienen discusiones por el tiempo de conexión con 29% y en un tercer lugar con un 12% el ser premiado con mayor tiempo de uso.

Con el presente comparativo se puede apreciar el incremento de interés por parte de los padres en el uso que hacen sus hijos del Internet, aunque sigue predominando la preocupación por el tiempo

Razones por las que discutes con tus padres sobre el uso que haces de Internet

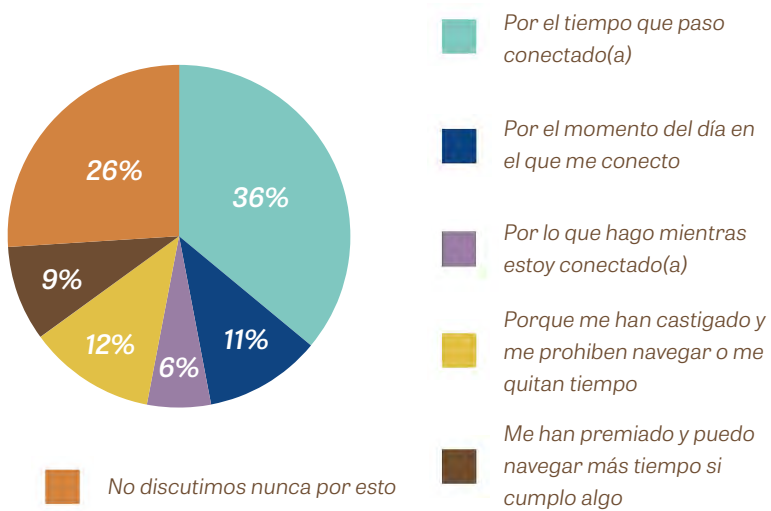


Figura 38. Razones de discusión con sus padres mientras navegan.

y no por lo que se hace o se podría hacer. Se puede inducir que los padres perciben “la adicción” por el tiempo como un riesgo latente. Por otro lado, se observa que en un mayor porcentaje existen los conflictos y se dan discusiones, mas no se observan índices positivo en la aplicación de alguna acción coercitiva o inductiva para el trato de este tipo de situaciones.

6.7.5. Indicadores de riesgos

Las conclusiones de esta variable también se han visto modificadas por la presencia de los dispositivos móviles con conectividad, ya que al ser portátiles se convierten en un equipo evidentemente más personal, lo cual nos modifica directamente nuestros indicadores de ubicación del equipo, acompañamiento y supervisión, mismos que se encuentran relacionados con el control de padres que es la principal fuente de la regulación en el uso seguro del internet.

Los datos comparativos por año y porcentaje se muestran en la siguiente tabla con las preguntas del cuestionario que estadísticamente nos proporcionarían datos para identificar los posibles riesgos a los que se exponen los menores (Tabla 6).

<i>Pregunta</i>	<i>2011</i>	<i>2013</i>	<i>Observaciones</i>
<i>¿En qué habitación se encuentra la computadora?</i>	<i>30% habitación 24% estancia</i>	<i>37% habitación 25% laptop</i>	<i>Incremento: La portabilidad ha permitido mayor privacidad</i>
<i>¿En qué lugar sueles utilizar Internet?</i>	<i>28% en casa 22% cibercafé</i>	<i>61% en mi casa 25% en casa de amigo</i>	<i>Incremento de 33% de uso en casa</i>
<i>¿Cuántos amigos virtuales tienes?</i>	<i>33% de 1-15 amigos 8% 100 amigos o más</i>	<i>31% de 1-3 amigos 28% 100 amigos o más</i>	<i>Incremento: 20% de aceptación de amigos desconocidos</i>
<i>¿La mayoría de las veces que utilizas Internet sueles estar con...?</i>	<i>24% solo 22% con un amigo</i>	<i>64% solo 18% con un amigo</i>	<i>Incremento: 40% de navegación en solitario</i>

Tabla 6. Indicadores para identificar riesgos.

En conclusión, se puede apreciar un incremento en general en los aspectos relacionados con la privacidad y el control que los padres pudieran tener sobre sus hijos. Esto aumenta las posibilidades de exponerse a riesgos ya que el hecho que la computadora no se encuentre en un lugar visible en el hogar hace más difícil “echar un vistazo” sobre lo que hacen los menores en la web. La portabilidad de los dispositivos no permite supervisar a simple vista, ni revisar el historial de consultas y aumentan las posibilidades de publicar información o imágenes inapropiadas, así como proporcionar datos personales e interactuar con desconocidos.

Es importante considerar que en dos años se presentó un incremento del 40% la navegación en solitario, es decir, los menores

se encuentran menos vigilados, con mayor acceso (tiempo y conectividad) y mayormente expuestos. No es casualidad que en correspondencia se han incrementado los casos de difamación, acoso, suplantación de identidad y cyberbullying, entre otras.

Es en los padres en quien recae la responsabilidad de regular el uso de Internet a través de cualquier dispositivo. Son los padres los principales proveedores de tecnología a sus hijos, por lo que entre mayor dominio en el uso de las tecnologías tengan los responsables de la educación, mayor conocimiento de los riesgos y podrán aplicar y diseñar estrategias de regulación que al menos brinden la posibilidad de un uso seguro del Internet.

Capítulo 7

Resultados del Estudio Cualitativo



Capítulo 7

Resultados del Estudio Cualitativo

La fase cualitativa del diseño de investigación se abordó desde los estudios sobre el desarrollo y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por jóvenes de educación básica, específicamente de Secundaria, en un contexto de globalización, desarrollo de la sociedad del conocimiento y el perfil de egreso esperado en los planes y programas vigentes. También, desde la perspectiva de políticas públicas de transformación y cambio de las instituciones de educación básica que conforman el sistema, referidas a la mejora de la calidad con cambios generados en el perfil del alumno y sus prácticas, en este caso, las relacionadas con el uso, hábitos, competencias y la navegación segura de Internet.

Si bien la investigación marco del estudio que aquí se presenta se caracteriza por su naturaleza mixta (combinación de una metodología de investigación cuantitativa-cualitativa), el estudio de carácter descriptivo de este trabajo responde a una metodología cualitativa que condiciona, entre otros aspectos, la muestra participante, los instrumentos para la recogida de información y el tratamiento e interpretación de los resultados.

7.1. Muestra participante

Con relación a la muestra de este estudio, en la Tabla 7 pueden ubicarse los estudiantes adscritos a escuelas secundarias públicas. Dichas instituciones fueron seleccionadas a partir de los resultados de la metodología cuantitativa de la fase 2 de la investigación. Aunado a este criterio de selección, se consideró también los datos proporcionados por el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora

relacionados con las secundarias y el estándar de aprovechamiento y contexto físico-geográfico de ubicación. Una vez seleccionadas las instituciones, se eligieron alumnos de los tres grados, ambos sexos; se determinó el personal de apoyo y moderadores así como los aspectos técnicos de la aplicación de la técnica. Considerando lo anterior los sujetos se distribuyeron de la siguiente manera:

Distribución de los grupos focales

<i>Institución</i>	<i># Grupo Focal</i>	<i># informantes</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>
<i>Secundaria Federal no. 4</i>	1	10	5 hombres 5 mujeres	12-13 años
<i>Secundaria Federal no. 4</i>	2	9	4 hombres 5 mujeres	13-14 años
<i>Secundaria Federal no. 5</i>	3	8	4 hombres 4 mujeres	14-15 años
<i>Secundaria Federal no. 5</i>	4	8	4 hombres 4 mujeres	15 años

Tabla 7. Distribución de los grupos focales.

7.2. Resultados referente a los hábitos y uso de Internet en jóvenes

Los resultados obtenidos del análisis de la información registrada y categorizada, en función de los objetivos definidos para este estudio, apuntan a: 1) una descripción del perfil comportamental de los jóvenes según los integrantes de la muestra (adolescentes de secundaria); 2) las causas de ese perfil y las consecuencias derivadas vinculadas principalmente con factores personales, formativos y sociales; 3) los cambios devenidos en los jóvenes según su edad y grado cursado. Para la presentación de resultados en este capítulo entiéndase las iniciales en los siguientes términos: M (moderador), P (participante), indicándose el número de la persona participante en los casos en que se consideró más de una percepción (por ejemplo: P1, P2, etc.).

7.3. Usos del Internet

Con el acceso a las nuevas ramas de las tecnologías informáticas se ha abierto un gran abanico de posibilidades y opciones de comunicación, esto se ve reflejado en el discurso de los jóvenes al hablar del Internet. El grado de familiarización con términos relativos al uso del Internet como compartir, publicar, redes, grupos, aplicaciones, buscadores, etc. han tomado un nuevo significado ante los ojos de estas nuevas generaciones. La comunicación nunca antes había sido tan rápida e inmediata pero también de tan rápida obsolescencia. Ha cambiado la percepción del joven respecto de qué, cuándo, dónde y para qué conocer y aprender del uso del Internet.

Los nuevos dispositivos de comunicación, ya sean móviles o fijos, han venido a facilitar la manera de comunicarse, así lo manifiestan contundentemente los adolescentes entrevistados. Si bien, el Internet es una herramienta que les sirve principalmente para socializar con los demás, en mayor medida lo perciben como un recurso para divertirse y entretenerse, y en una notable menor percepción, se utiliza para realizar actividades escolares (Tabla 8).

Internet es una herramienta para:

1°	2°	3°
Entretenerse y divertirse: mediante videos, música y juegos.	Intercambiar información: comentarios, fotos y videos.	Actividades académicas: Investigar tareas, proyectos y realizar trabajos escolares.

Tabla 8. Usos del Internet en orden de preferencia.

M: ¿Qué significa para ti Internet?

P1: (...) para entretenimiento, jugar, ver noticias, películas, videos chistosos y descargar música.

P2: "Internet es una herramienta para comunicarnos con las personas de manera más fácil y rápida".

P4: (...) puede ser educativo y nos ayuda para hacer tareas.

P5: "Es una herramienta con la que puedes investigar muchas cosas fácil y rápido".

El ocio y entretenimiento juega un papel fundamental en la percepción del Internet. Al menos así lo manifiestan los alumnos entrevistados de los tres grados de secundaria. Ver videos, oír música y jugar videojuegos es la principal actividad con la que relacionan el uso del Internet. La socialización es otra actividad de igual importancia con la diferencia que implica una participación más activa del usuario ya sea de manera activa subiendo o publicando información o como creadores de material virtual para compartir. Se observa que la producción de sentido en el joven está fuertemente vinculada al “hacer” y al “saber hacer” en Internet o en la red.

La percepción del Internet para usos académicos, se tiene presente, se contempla y se usa, pero no representa la principal utilidad de este, aunque los jóvenes reconocen que es una herramienta que ha facilitado la realización de tareas sobre todo cuando se trata de investigar. Manifiestan también ciertos sitios o páginas de su preferencia, sobre todo por su accesibilidad.

La información se ha hecho tan accesible, inmediata, variada y detallada, que las actividades académicas en relación con el salón de clases y la dinámica de los profesores al dar la clase, han perdido sentido ante los jóvenes de esta generación (Bringué, Sádaba y Rodríguez, 2008), los cuales se han transformado en jóvenes visuales y auditivos, acostumbrados a la rapidez e inmediatez de los buscadores de información, de tal manera que vincular las actividades académicas con la búsqueda de contenidos escolares se vuelve aburrido y poco práctico para los jóvenes. Sumando a esto también, dos aspectos importantes: primero, la incapacidad del maestro en el uso de las TIC, la llamada brecha digital (Prensky, 2001). Desde la utilización del equipo (hardware y software) hasta los criterios de la búsqueda de fuentes fidedignas de información para sus alumnos. En segundo lugar la calidad y cantidad de contenidos educativos y académicos, así como su procedencia de origen y de producción.

El acceso a los dispositivos se ha convertido en un bien básico, de primera necesidad, y por lo tanto, inexcusable. Lo que permi-

te hablar de una afinidad de las nuevas tecnologías especialmente con el público infantil y juvenil, afinidad entendida como un grado de penetración superior en dicho público respecto al total de la población (Bringué, Sádaba y Tolsá, 2008). La generación interactiva está creciendo en un contexto social, cultural y educativo muy distinto, que no es lineal y no corresponde a esquemas conocidos (Navarro y Amézquita, 2007).

7.4. Redes sociales, aplicaciones, plataformas y buscadores

La importancia que los adolescentes le han dado a los diferentes usos del Internet pareciera estar en función a su accesibilidad y portabilidad. Con la incursión en el mercado de dispositivos móviles con acceso a Internet se han modificado los hábitos de tiempo, uso y preferencias de contenido.

Ante la oferta y demanda en el mercado, han penetrado gran diversidad de equipos móviles con aplicaciones que permiten acceso a Internet a costos muy accesibles y con conectividad inalámbrica, lo que permite a los jóvenes tener la posibilidad de conectividad las 24 horas del día.

Estos factores han incidido directamente en los hábitos de uso del Internet, favoreciendo principalmente los aspectos relacionados con la socialización a través de las redes sociales. Es así como los jóvenes entrevistados en los grupos focales, manifiestan que es la principal actividad que realizan a través de Internet, ya sea por medio de la computadora fija o por algún dispositivo móvil para intercambiar información, imágenes, comentarios y preguntas. Respecto a los dispositivos móviles, las aplicaciones más utilizadas son las relacionadas con redes sociales como WhatsApp e Instagram. De igual manera, todas estas funciones indican una marcada tendencia hacia el uso lúdico del Internet, sea cual sea el tipo de dispositivo (Tabla 9).

Usos y preferencias

	<i>Preferencia de uso</i>	<i>Dispositivo</i>	<i>Utilidad</i>
<i>Redes sociales</i>	<i>Facebook, Twitter, Ask, Tumblr y Skype (software para video-llamadas)</i>	<i>Fijo y móvil</i>	<i>Intercambiar información, imágenes, comentarios y preguntas.</i>
<i>Aplicaciones</i>	<i>Whatsapp, Instagram y Vine</i>	<i>Móvil</i>	<i>Intercambiar información, imágenes, comentarios y preguntas.</i>
<i>Plataformas</i>	<i>Youtube</i>	<i>Fijo y móvil</i>	<i>Buscar, subir y ver videos de cualquier tema.</i>
<i>Buscadores</i>	<i>Google y Yahoo</i>	<i>Fijo y móvil</i>	<i>Buscar información para tareas o proyectos escolares.</i>
<i>Sitios</i>	<i>Wikipedia, Rincón del Vago y Taringa</i>	<i>Fijo y móvil</i>	<i>Buscar definiciones, tareas y resúmenes</i>

Tabla 9. Usos y preferencias.

Las nuevas generaciones han demostrado tener una capacidad especial en la aceptación y aplicación de las TIC en la vida cotidiana, sobre todo si estas impactan de manera importante en los procesos de socialización y comunicación. Se están desarrollando en un mundo conectado globalmente de manera sincrónica y a la vez asincrónica (García, 2010) lo que ha generado gradualmente la necesidad de estar conectados permanentemente. Son las redes sociales las que van a la delantera en las preferencias de uso de los jóvenes a través de cualquier dispositivo y con gran variedad de aplicaciones que facilitan la interacción con fines de socialización; como a continuación se presenta en las conversaciones de los alumnos entrevistados.

7.4.1. Redes sociales

Uno de los grandes cambios en nuestra forma de socializar y comunicarnos surgió gracias a las “redes sociales”. En ellas, las personas

M: ¿Cuáles son los usos que le das al Internet?

P1: "(...) lo que más usamos es el Facebook, Twitter, Instagram, Youtube y Google para tareas, Ask y WhatsApp en el celular. Los utilizo para entretenerme, comunicarme y publicar fotos o comentarios".

P2: "Uso Twitter, Facebook y WhatsApp. WhatsApp por el celular. Facebook y Twitter, por la Tableta".

P3: "Las redes sociales las utilizo para platicar con mis amigos de chismes, de que pasó en la escuela".

P4: "(...) si no voy a la escuela, para que me pasen la tarea..."

P5: "(...) formamos diferentes grupos en el salón y con otros salones para comunicarnos y ver si nos falta una tarea".

P6: "(...) casi no hablamos de tareas, pues nada más puras risa y puro juego..."

P7: "Estoy casi todo el día hablando por WhatsApp con mis amigos en celular (...)".

P8: "(...) tenemos un grupo y mandamos videos chistosos y fotos (memes). El contenido es de risa de entretenimiento, por ejemplo bromas".

P9: "(...) por medio del celular, casi nunca uso la computadora, a menos que tenga una tarea o proyecto."

P10: "(...) formamos diferentes grupos en el salón y con otros salones para comunicarnos y ver si nos falta una tarea".

pueden crear su "perfil", una página personal que permite compartir publicar información, fotografías, noticias y demás con el propósito de socializar. Una de las redes sociales de mayor importancia e influencia que ha logrado, sobre todo entre la juventud, Facebook es considerada la red social más importante del Internet y una de las páginas más visitadas de Internet desde su creación.

Facebook se presentó como el fenómeno social más grande e importante en el mundo online, con poco más de 400 millones de usuarios. Basado en la idea de una comunidad web en donde la gente puede compartir sus ideas, gustos y sentimientos pero más que nada se basa en conexiones de gente real. A la par, han surgido diversas plataformas de comunicación y socialización que cada vez brindan mayores posibilidades de interacción.

Los jóvenes también manifestaron su percepción y preferencias sobre las dos principales redes sociales de su preferencia; Facebook y Twitter. Siendo estas las redes sociales de mayor

popularidad entre ellos. Sin embargo, consideran que en cualquier momento están dispuestos a emigrar a alguna otra red social que les proporcionar mayor privacidad, accesibilidad y popularidad. En este caso, es Twitter el que desplaza al segundo lugar a Facebook. Ya que consideran a este último “pasado de moda”. Argumentan diversas diferencias que consideran como ventajas al preferir una red de otra. En la Tabla 10 se presenta una síntesis de las diferencias entre ambas.

Usos y preferencias

Facebook	Twitter
Se pueden compartir más detalles	Se comparte información más general
Álbumes	Fotos no álbumes de fotos
Mayor exposición	Más amigable
Administrar diferentes campos (privacidad) específico	Privacidad menos específica
Nombre real (personal)	Pseudónimo o nombres alias
Más fácil de encontrar	Difícil de encontrar
Chat y video llamada, enviar mensajes aun cuando no lo tengas agregado	No chat, mensaje directo con personas que se siguen mutuamente
Información más informal	Información más actualizada (noticias)
	Más fácil conocer gente
Cuentas verificadas	Cuentas verificadas (Follow) referencias
Filtro de círculos sociales según tu información personal	Filtro de círculo social por medio de seguidores (según sus preferencias o a quién sigas)
Likes	Hashtag y Trending topic
No hay respaldo de información Conversaciones se guardan pero se pueden borrar	Opción de resumen de tus tweets (respaldo de información)
No hay límite de caracteres, ni fotos	140 caracteres por “tweet” y una foto por tweet
“Es más como te ves”	“Es más lo que piensas”
Twitter, Instagram, Ask	Comparte con: Instagram, Facebook y Flickr

Tabla 10. Diferencias entre Facebook y Twitter.

7.4.2. Preferencias de Redes sociales a través de diversos dispositivos (móviles o fijos).

Las redes sociales que más utilizan los jóvenes de secundaria en los dispositivos móviles, según sus percepciones, son: En primer lugar se destaca WhatsApp, como una de las más utilizadas por los adolescentes; y la utilizan por medio del celular. En segundo lugar, mencionan que el Facebook sigue siendo una red social con gran afluencia en los adolescentes. De igual forma expresaron en esta última, que si bien, llegan a entrar a esta red social, lo hacen porque ciertas amistades no cuentan con WhatsApp; pero que escasamente entran a Facebook, y que cada vez lo hacen con menos frecuencia. En tercer lugar aparece el Twitter, dentro de las preferencias de los adolescentes de secundaria.

Como se puede constatar, en el tópico de “significado de Internet”, los jóvenes expresaron que el dispositivo más utilizado es el celular, ya que los jóvenes describieron que llegan a usar la computadora o laptop en casos excepcionales; cuando les llegan a dejar alguna tarea. Sin embargo podríamos resaltar que la telefonía móvil se ha vuelto parte esencial en sus vidas, como se muestra a continuación.

M: Describe cuáles son las redes sociales que más utilizan, por medio de qué dispositivo, y con qué fin.

P1: “Estoy casi todo el día hablando por WhatsApp con mis amigos en celular (...).”

P2: “(...) por medio del celular; casi nunca uso la computadora, a menos que tenga una tarea o proyecto.”

P3: “Yo uso WhatsApp, Facebook, Twitter para comunicarme, envié fotos, videos, datos de voz, casi no twitteo mucho, pero si veo los tuits de otras personas que me interesan; Facebook para comunicarme con alguien que no lo tengo en WhatsApp (...).”

7.5. Dispositivos móviles y fijos

Como se menciona en el punto sobre usos, redes sociales y aplicaciones, es determinante la incidencia que tiene el joven sobre el tipo

de dispositivo que utiliza en función al tiempo de uso del Internet y a los contenidos que accede. La accesibilidad y portabilidad de los equipos han permitido que los hábitos de uso se hayan modificado en los últimos tres años, cuando los *Smartphone* y las tabletas llegaron al mercado a precios accesibles y con conectividad.

Es así como la percepción de los jóvenes manifiesta su preferencia sobre los dispositivos móviles, ya que estos cubren la mayoría de las necesidades de comunicación y conectividad. Los dispositivos fijos han quedado relegados únicamente para trabajos escolares que requieran de impresiones en papel, al menos así lo manifestaron, señalando que también se tiene menos privacidad al utilizar la computadora de escritorio en casa (Tabla 11).

Usos y preferencias

Dispositivo	Utilidad	Privacidad
Móvil (celular, tableta y laptop)	Comunicación, entretenimiento e intercambio de información.	Mayor
Fijo (computadora de escritorio)	Actividades académicas e impresiones.	Menor

Tabla 11. Dispositivos mayormente utilizados con conectividad a Internet.

M: ¿Cuáles son los dispositivos en los que mayormente utilizas Internet?

P1:“(…) los dispositivos que más usamos son el celular, la tableta, laptop y la computadora de escritorio para tareas por sí en necesario imprimir”.

P2: “Uso Twitter, Facebook y WhatsApp. WhatsApp por el celular. Facebook y Twitter, por la tablet”.

P3: “Es mejor usar la laptop, el celular o la tableta, pues hay mas privacidad sobre lo que subimos o vemos”.

Frente a las nuevas pantallas portátiles y la accesibilidad al Internet, la generación interactiva va por delante en conocimiento y uso. Esto sitúa a los padres y maestros en clara desventaja, incluso, puede llegar a cuestionar su autoridad para ejercer cualquier mediación y control sobre dichos dispositivos. Por tanto, se debe

reconocer que esta situación no sólo presenta múltiples oportunidades para potencializar el desarrollo de los niños y jóvenes sino que, también, trae consigo un buen número de incertidumbres que es necesario conocer y despejar.

7.6. Riesgos, privacidad, anonimato, ciberbullying y acoso

Ante la incertidumbre de los efectos del uso sin control de los dispositivos con conectividad, se vuelve necesario con urgencia, conocer la capacidad de acceso y los hábitos de consumo por parte de la población, en nuestro caso, infantil y juvenil. Sobre todo por incremento de casos de acoso, difamación y ciberbullying.

Los cuatro grupos focales con los que se trabajó, manifestaron conocer al menos uno o dos casos por ciclo escolar donde se hicieron presentes situaciones de acoso por medio de comentarios en las redes sociales, publicación de fotos inapropiadas, sobretodo de alumnas mujeres y la constante burla de compañeros y maestros a través de imágenes que ellos denominan *Memes*.

*M: ¿Cuáles son los riesgos a los que te expones cuando navegas por Internet?
¿Conoces algún caso o has vivido alguna situación?*

P1: "(...) sabemos de casos de compañeras que les han publicado fotos desnudas supuestos amigos con la intención de molestarlas o avergonzarlas..."

P2: "(...) encuentras mucha pornografía muy fácil, hasta en páginas que no tienen nada que ver o en la publicidad".

Entre otros riesgos que los alumnos manifestaron, se mencionó frecuentemente el temor a ser secuestrados. Si bien, se ha convertido en uno de los principales hechos delictivos en nuestro país, los alumnos no reconocieron ningún caso real sucedido en su entorno escolar y/o de casa. Sin embargo, el temor surge a raíz de proporcionar datos personales al momento de registrarse como usuario de alguna red social.

P3: "Muchos publican a donde van a ir y con eso están diciendo "casa sola" ¡ven- gan a mi casa a robar!".

P4: "Hay gente que cree que habla con alguien pero no es quién dice ser. Hubo un caso en el que un muchacho le había dado la cuenta del banco y nunca se habían visto y es un riesgo confiar en alguien, dar información personal y que la usen de mala manera".

El anonimato está muy presente en las actividades que realizan en línea, algunas redes sociales generan el espacio a través de preguntas personales, íntimas o inapropiadas. Las y los jóvenes expresan también que esto los expone a contenidos pornográficos, ya que frecuentemente les llega esta información por medio de pseudónimos o personas que no conocen o se hacen pasar como anónimos.

P5: "(...) hay muchas páginas donde puedes pasar anónimo y preguntar lo que quieras..."

P6: "Si pongo datos personales pueden secuestrarme, engañarme o robarme".

P7: "(...) tengo la constante necesidad de estar viendo que publican los demás, que notificaciones me llegaron y ver que fotos suben y que le comentan".

P8: "(...) cuando le quieres hacer una pregunta a alguien y te da vergüenza hacér-sela sin pena porque no pones tu nombre, es anónimo..."

P9: "(...) también nos peleamos por las redes sociales. Hacemos memes entre nosotros los del grupo, pero casi nunca de otras personas".

P10: "Que usen tus imágenes y fotos para cosas malas".

P11: "Hay veces que sí que tiras carrilla tus amigos así pero es a tus amigos ya sabes que se va a enojar pero que a los dos días ya va estar bien ni al caso, pero no lo hacemos con malicia"

P12: "(...) que una tipa salió desnuda cree que la subió su hermano..."

P13: "(...) una morra bien fea en persona y en Facebook... que quiere tener relaciones sexuales conmigo, por Facebook ya la tengo bloqueada, pero así de la nada me mandaba fotos por Facebook por inbox..."

Resulta evidente el grado de dificultad para poder realizar una supervisión sobre las actividades que los jóvenes realizan vía Internet, dada la privacidad y portabilidad de comunicación las 24 horas que estos dispositivos brindan. De ahí la importancia de conocer la naturaleza de los medios de comunicación, muy especialmente de las nuevas tecnologías (Carlsson, 2006).

La situación actual requiere de la colaboración de distintos agentes en diferentes niveles. La legislación es un elemento necesario. Pero no parece ser suficiente por sí solo como medida de control de los medios de comunicación (Bringué, Sádaba y Tolsá, 2008). También se requiere de normas establecidas por otras instituciones no gubernamentales, instituciones educativas y principalmente regulación desde el hogar por medio del control de padres, que de por sí implica otra problemática: la brecha digital.

7.6.1. Personas desconocidas en el proceso de socialización

Los jóvenes adolescentes comentaron que es muy frecuente que personas desconocidas se comuniquen con ellos por medio de las redes sociales. Sin embargo, al percatarse (en el caso de Facebook) que no tienen amigos en común, los adolescentes en su mayoría rechazan la solicitud de amistad. Mientras que en menor recurrencia se expresó que sí suelen hablar y conocer gente por medio de sus relaciones interactivas; aunque no se lleguen a conocer en persona. De igual forma según las percepciones de los estudiantes, al menos en este rubro, se encuentran bien informados por sus padres, ya que argumentaron como una medida de prevención que sus padres les aconsejan no aceptar solicitudes de amistad de desconocidos, ni mucho menos interactuar con ellos; tal y como se muestra a continuación.

P6: "Si me han llegado muchas solicitudes de señores pero no tengo amigos en común, como aceptar a alguien que no conozco, mis papás siempre me han dicho que no acepte a personas que no conozco, tengo aceptada a mi mamá y me comunico con ella cuando voy a casa de una amiga".

P5: "Una vez agregué a un niño que no conocía, y su mamá se dio cuenta y me mandó un mensaje reclamando que porque yo lo envié mensaje a su hijo; si ni siquiera lo conocía y pues yo al niño mejor lo borré".

P7: - "Yo si me cuido a quién acepto, mi mamá tiene mi contraseña. Si me revisan mis papás y tienen mi contraseña para que no desconfíen. No tengo nada malo".

7.7. Control de padres, privacidad y brecha digital

La aparición de distintos medios de comunicación ha traído siempre consigo un interés por conocer los efectos que su uso puede provocar en la audiencia, especialmente en aquella que puede ser más vulnerable, como es el caso de la infantil y juvenil.

La variable de mediación y control de padres que comprende el presente estudio se adopta desde distintos ámbitos (gubernamental, familiar, escolar, etc.) para salvaguardar la integridad física y psicológica del menor, que puede verse vulnerada por el uso de diversos medios. Los tres indicadores que enfatizamos son: 1) La regulación, 2) La mediación familiar y 3) La educación en la navegación segura de Internet y las TIC.

Los jóvenes entrevistados en los grupos focales manifestaron un nulo control por parte de sus padres. Reconocen que sí les hacen recomendaciones sobre no dar datos personales o no publicar contenidos inapropiados y en menor medida recomendaciones sobre el tiempo de uso.

Los alumnos reconocen que sus padres están sumergidos también en el uso de las redes sociales principalmente por los dispositivos móviles. Señalaron que son las madres de familia las que utilizan de manera excesiva aplicaciones como WhatsApp. En segundo lugar Facebook. Mencionan también que los padres tienen un uso más moderado a diferencia de sus mamás. Comentaron que incluso se han presentado problemas de índole legal por publicaciones difamatorias en las que se ha expuesto la seguridad e integridad de la familia.

Un aspecto importante que destacaron los entrevistados es la privacidad. Manifestaron la importancia de ésta porque consideran importante marcar ciertos límites entre lo público y lo personal. Situación que resulta contradictoria ya que publican contenidos comprometedores o difamatorios, fotografías personales con ciertas “limitantes”. Pareciera que solo pretenden marcar límites con sus propios padres. Sin embargo, algunos alumnos comentaron la buena relación que tienen con sus padres, de tal manera que ellos tienen

sus claves de acceso a las redes y saben que son supervisados, pero no tienen temor ya que están tranquilos porque no publican nada inapropiado. Cuestión que llama la atención pues manifestaron que no les molesta esta situación dada la buena relación que tienen con sus padres.

Una situación similar, pero en menor proporción, se presenta con los profesores del centro escolar, en este caso de secundarias. Los alumnos reconocen que no agregan a cualquier maestro, solo aquellos con los que pueden entablar una comunicación no formal. En general, perciben como poco agradable tener “agregados” a sus maestros, reconocen que pierden autoridad ante ellos al enterarse de cosas personales, sobre todo cuando algún maestro ha publicado cosas que los alumnos consideran inapropiadas por parte de un maestro.

Otro aspecto destacable es el dominio en el uso de las tecnologías por parte de los padres de familia. Los alumnos reconocen que sus padres se han actualizado en este aspecto desde que tienen celular con Internet. Gran parte de los padres tienen cuenta en Facebook y utilizan frecuentemente WhatsApp. Por lo que se puede considerar que la llegada de los dispositivos móviles ha permitido reducir en cierto modo la brecha digital, al menos en esta generación de padres jóvenes que oscilan alrededor de los 30-35 años de edad.

La presencia de padres mayormente digitalizados se puede considerar favorable, ya que recae en ellos la responsabilidad de proteger a los menores, pues en teoría son los tutores responsables y los principales implicados en la educación y seguridad de sus hijos. El conocimiento previo del uso de las TIC presupone el conocimiento de los riesgos que esto implica.

Percepción del joven		
Control de padres	No hay control ni regulación.	Los padres también dedican gran parte de su tiempo en las redes sociales.

Percepción del joven		
Privacidad	No hay control ni regulación.	Los padres también dedican gran parte de su tiempo en las redes sociales.
Brecha digital	Inmigrantes digitales	Padres entre 30 y 35 años mayormente digitalizados

Tabla 12. Control de padres.

M: ¿Tus padres utilizan las redes sociales?

P1: "Los papas deberían ver lo que tienen sus hijos en las redes sociales".

P2: "(...) tengo agregados a mis papas, mi mamá tiene mi contraseña, me tienen confianza y tengo cuidado con lo que público".

P3: "Yo no tengo agregados a mis papas, me gusta tener privacidad".

P4: "Mis papas pasan el mismo tiempo o más que yo conectado al Facebook o al Whatsapp, no me dicen nada, solo que tenga cuidado con lo que subo o comento".

P5: "Mi mamá casi igual que yo, se la llevaba en la computadora, ahí conoció a su pareja de hoy, todo el día estaba hablando por la computadora y ahora es el celular. Salió de viaje y se regresó por el celular por que se le olvidó; no podía estar si él".

P6: "Mi mamá me dice que no agregue a gente desconocida y ellos no se meten a mi Facebook".

P7: "(...) la elimine porque sabe no me gusta que esté ahí de mitotera viendo mis cosas así y ya luego digo bueno la voy a agregar y al rato que me entero que estuvo viendo mis cosas la vuelvo a eliminar; pues aparte que le da like o me pregunta cosas y no me gusta..."

P8: "(...) los tengo agregados a mis papas pero limitado, ósea sin ver las publicaciones".

7.7.1. Restricción

El principal agente que está directamente implicado en la protección de los menores es la familia. Se habla de los padres como factor fundamental en la socialización del niño. Concretamente en su faceta como usuario o consumidor. De la misma forma, los padres juegan un papel decisivo en la relación de sus hijos con los medios de comunicación (Bringué, Sádaba y Rodríguez, 2008).

La aparición de las TIC con acceso a Internet ha enriquecido el entorno mediático en el que crece el niño. Dicho entorno es a la vez más complejo, especialmente para las personas mayores, que a diferencia de los más pequeños, no han crecido de forma natural en dicho entorno y a menudo carecen de los conocimientos y destrezas necesarios para manejarlas.

La influencia del padre o la madre en el equipamiento tecnológico del hogar es el detonante inicial para lograr la accesibilidad, que una vez que llega a casa pareciera un proceso irreversible, ya que tener acceso a la información y a comunicarse con inmediatez se vuelve un bien de consumo básico. Sin embargo, la cuestión que más ha acaparado la atención de los investigadores es propiamente lo que se denomina “*mediación padres*”, esto es, el papel de intermediación que los padres ejercen en la relación de sus hijos con los medios de comunicación. Este interés implica conocer la existencia de normas o restricciones respecto al uso de estos medios.

Los alumnos reconocen que hacen uso excesivo de los dispositivos móviles. Aceptan que desde que los celulares cuentan con conectividad se ha convertido en un vicio y coinciden que es difícil separarse de ellos a pesar de las recomendaciones de sus padres. Manifestaron que normalmente no reciben restricciones en cuanto al tiempo de uso, pero sí por publicar comentarios o fotos inapropiadas o también les han castigado el celular por no contestar llamadas. La restricción contundente, afirman, es la retención del dispositivo por tiempos determinados, pero al final terminan regresándolo porque es necesario tener el celular disponible para poder comunicarse.

<i>Restricción</i>	<i>Motivo</i>
<i>Quitar el dispositivo (móvil)</i>	<i>Comentarios o fotos inapropiadas.</i>
<i>Retener el dispositivo (móvil)</i>	<i>No comunicarse a tiempo con los padres o no contestar sus llamadas</i>
<i>No hay restricción</i>	<i>Tiempo de uso de los dispositivos con Internet</i>

Tabla 13. Motivos de restricción.

Para que una mediación de padres sea eficaz, será fundamental que los padres conozcan bien e incluso utilicen estos medios. Asimismo, no hay que pensar en la mediación como un ejercicio puramente restrictivo. Esta debe ser más bien una guía que ayude a los jóvenes a sacar el máximo provecho a los medios y las actuales tecnologías, de una forma responsable, empática y a la vez divertida.

M: ¿Hay restricciones en el uso de los dispositivos? ¿Te restringen de alguna manera?

P1: "Me lo quitaron porque mi papá me reviso el celular y vio una foto así que me mandaron, de unas personas así desnudas"

P2: "(...) si me lo han quitado, porque se me acabo la batería y mi papá me estaba marque y marque..."

P3: "(...) porque mi hermana se enfermo y no le hice caso; se fue caminando hasta la casa y que llegue y porque no me marcaste..."

7.7.2. Internet y salud física y mental del joven

Existe otro aspecto que afecta directamente en la dinámica del joven y su entorno familiar. Las actividades que tradicionalmente eran delegadas a los hijos, como es ayudar en casa, se están quedando de lado por permanecer tiempos prolongados en Internet, incluso las actividades deportivas han dejado de ser atractivas como actividades extras.

Los entrevistados reconocen que han dejado de ayudar en casa con quehaceres sencillos como lavar los trastes, sacar la basura, entre otras. Afirman que olvidan hacerlo, lo hacen tarde o deciden no hacerlo. Algunos jóvenes quienes aseguran pertenecían algún equipo deportivo comentan que han dejado de ir a los entrenamientos o llegan tarde por estar conectados. Comentan que pierden la noción del tiempo a tal grado que también olvidan hacer la tarea.

Esta "desconexión" de la realidad por estar "conectados" al Internet ha llegado a afectar el metabolismo de los menores. Afirman que no duermen bien pues permanecen conectados hasta

altas horas de la noche por lo que al día siguiente les cuesta trabajo levantarse y se sienten somnolientos en clase y distraídos. Algunos alumnos afirmaron que tampoco comen bien o no comen a sus horas. Por lo tanto, han subido de peso. Aunque dicen reconocer que es nocivo, no mostraron interés en reparar la situación.

Actividades que he dejado de hacer	
Ayudar en casa	Postergo mis actividades o no las realizo.
Hacer deporte	Deje de hacer ejercicio o llego tarde a entrenar.
Actividades escolares	Olvido hacer la tarea.
Dormir	Me desvelo y duermo menos.
Me alimento mal	No como a mis horas. Como lo que sea. He subido de peso.

Tabla 14. Actividades que he dejado de hacer.

M: ¿Qué has dejado de hacer por estar conectado a Internet?

- P1: “Me quita tiempo estar conectado, después que llego del entrenamiento me quedo hasta las 12 de medianoche acostado no hago nada más que estar conectado”.
- P2: “Las tareas del hogar no las obedezco por estar conectado y me quitan el celular”.
- P3: “(...) tampoco duermo mucho por están en el celular. Me duermo como a la 4 am por estar esperando el estreno de un video, o cuando me estoy comunicando con amigas hablando toda la noche puras tontadas y nada en serio...”
- P4: “(...) se pierde mucho tiempo en la computadora, dejo de hacer mis actividades...”

Capítulo 8

Conclusiones



Capítulo 8

Conclusiones

Hasta aquí, tal y como hemos visto, las actuales tecnologías digitales de comunicación e información reúnen todos los elementos que las convierten por excelencia en herramientas de socialización. Su objetivo primordial pareciera que no es otro que el resolver la necesidad primaria de la comunicación entre sus pares. Si bien, esta necesidad queda cubierta por demás, en el presente estudio se han encontrado hallazgos que se contraponen a la realidad comunicativa que vivencian tanto jóvenes como padres y profesores. Los jóvenes entrevistados consideran sus dispositivos digitales portátiles como un bien básico de primera necesidad en su vida cotidiana. Imprescindibles para comunicarse con sus amistades y familiares, incluso suelen comunicarse con más frecuencia con amigos que con sus propios padres. Reducen, en este sentido, a la comunicación mediante mensajería instantánea y mediante breves mensajes. Por lo que, contradictoriamente a lo que cualquier lógica de interacción pudiera pensar, los lazos de comunicación con sus padres no son necesariamente más estrechos al utilizar estas tecnologías digitales.

8.1. Usos y preferencias

En referencia directa con esta variable, nuestros sujetos de estudio manifestaron que sus padres a pesar de que ya tienen acceso a dispositivos con conectividad a Internet, no son lo suficientemente aptos en su uso óptimo. Consideran que el tiempo dedicado a las redes sociales, principalmente por las madres de familia, es excesivo, a tal grado que sus propias madres han dejado de realizar sus actividades en casa o personales. Misma situación presentan los jóvenes al

cuestionarles el tiempo que dedican a la navegación. Esto nos lleva a concluir que dentro del proceso de apropiación de las tecnologías, existe un periodo de “fascinación” por utilizarlas. Por ejemplo, mientras los padres utilizan Facebook como algo novedoso, sus hijos hace tiempo que lo dejaron de utilizar. Estos exploraron y encontraron otros medios y aplicaciones donde expresarse y que ofrezcan, preferentemente, un mayor grado de privacidad.

Otro aspecto que es necesario destacar es el uso académico que se le da a las tecnologías de la comunicación. Fue contundente la respuesta al manifestar que solo utilizan el Internet para tareas escolares. Fueron específicas sus respuestas al indicar que el buscador más utilizado es Google y su principal fuente de consulta es Wikipedia. Dejando claro que sus supuestas habilidades digitales se reducen únicamente a estos recursos, y que su capacidad para buscar y seleccionar información es realmente limitada. Así mismo, manifestaron tener un conocimiento mínimo en el uso de software como apoyo para el desarrollo de actividades académicas como el diseño de presentaciones, hojas de cálculo, procesadores de texto, etc.

En el aula sucede lo mismo. Son limitados los docentes que tienen un dominio considerable en el uso de tecnologías como herramienta pedagógica. Así lo consideraron sus alumnos, los cuales manifestaron que son realmente pocos los profesores que involucran el uso de las TIC en las actividades escolares. Esto pone de manifiesto la incoherencia del actual plan de estudios promovido por la RIEB, la cual establece que será necesario incorporar las TIC a las aulas de manera física y práctica, ya que será por medio de estos recursos que se lograrán las competencias establecidas y el logro del objetivo académico para el desarrollo de habilidades digitales, las cuales serán necesarias para desenvolverse en un mundo globalizado como parte de la sociedad del conocimiento.

Finalmente, la evidencia encontrada en el estudio 2014 demuestra que el uso notable de las TIC en los jóvenes se centra en el ocio y el entretenimiento. Es en este indicador donde despunta la

participación de los menores. De inicio se consideran casi expertos en el uso de software y aplicaciones que les permiten crear contenidos; editores de música, video y fotografía. Reconocen, identifican y utilizan gran variedad de sitios en los cuales pueden publicar, compartir, participar y producir de manera activa.

Su preferencia hacia estos sitios se caracteriza por encontrar contenidos divertidos que los mantengan motivados como ver videos, música, series y juegos en línea. La socialización juega un papel relevante en sus prácticas online. Los chats en vivo suelen llamar su atención y participan de manera activa, sobre todo cuando es de manera anónima. La mayoría de estos sitios pide restricción de edad, pero al ser públicos y abiertos no existe la manera de comprobar el estatus. Esta es una de las prácticas más riesgosas, ya que cualquier individuo puede interactuar con los menores.

8.2. Hábitos

La inclusión de una nueva tecnología digital en la vida cotidiana del joven y su proceso de apropiación involucra necesariamente elementos relacionados con actitudes, patrones de uso y comportamiento, dando lugar a los hábitos que los individuos, adultos y menores, han desarrollado en este proceso de adquisición de las TIC.

Las características que presentan hoy en día los dispositivos portátiles con conexión a Internet, han permitido cargar con ellos a casi cualquier lugar. Esto ha sido clave para la apropiación de las TIC, ya que esta portabilidad permite una conectividad prácticamente de 24 horas. Se puede acceder a la información en cualquier momento y lugar. De ahí nace una supuesta dependencia a estar constantemente revisando las notificaciones, publicaciones o alertas. En el caso de los menores, manifestaron incluso sentir ansiedad ante la posibilidad de no tener conectividad en algún momento, ellos mismos se dijeron “adictos” a estar constantemente en conexión.

Tendríamos que ser cautelosos del tema a la hora de hablar de adicción o del uso de las TIC como patología. Sin embargo, no

está fuera de la realidad, considerando que el tiempo dedicado a uso de Internet se incrementó más de un 40% en un lapso de 2 años transcurridos entre la primera y segunda fase de recolección de datos de esta investigación y además, considerar que cada vez son más jóvenes los nuevos usuarios de la red. También los jóvenes han dejado de hacer sus actividades personales en casa por la constante necesidad de revisar sus notificaciones; entrenamientos, reuniones familiares, deberes domésticos y tareas escolares son las principales actividades que declararon posponen su realización.

Finalmente, la portabilidad y accesibilidad de los dispositivos ha acelerado la adquisición de nuevos patrones de conducta; ansiedad, dependencia y/o “vicio” que repercuten directamente en su desempeño escolar y en casa. En contraparte, algunos menores hicieron saber que las restricciones de sus padres respecto a limitar el tiempo de uso, en ocasiones lo consideran necesario y que no les molesta si los limitan ocasionalmente.

Los jóvenes sí que manifiestan aburrimiento constante en su vida diaria, ya que al no tener “nada que hacer” es fácil recurrir a entretenerse en las redes sociales; pero, en algún momento, también queda claro que su preferencia podría dirigirse a realizar alguna otra actividad como salir con amigos o alguna otra actividad física.

8.3. Dispositivos fijos y móviles con conectividad

Es fundamental el componente de la conectividad para que se potencialice el uso de los dispositivos. Es decir, un dispositivo móvil cobrará relevancia en el momento que ofrezca al usuario la posibilidad infinita de acceder a cualquier tipo de información con la inmediatez y portabilidad.

Se puede apreciar un incremento en general en los aspectos relacionados con la privacidad y el control que los padres pudieran tener sobre sus hijos. Esto aumenta las posibilidades de exponerse a riesgos. El hecho de que un dispositivo –ejemplo, la PC–, no se encuentre en un lugar visible en el hogar, hace más difícil “echar un

vistazo” sobre lo que hacen los menores en la web. La portabilidad de los dispositivos no permite supervisar a simple vista, ni revisar el historial de consultas, y aumentan incluso, las posibilidades de publicar información o imágenes inapropiadas, así como proporcionar datos personales e interactuar con desconocidos.

En el caso de los dispositivos portátiles en relación con el uso académico, solo se limita a tareas escolares que requieran de impresión en papel. Los menores prefieren los dispositivos portátiles debido a la privacidad que les proporciona tanto la portabilidad como la conectividad. Al mismo tiempo, resguardan el historial de navegación ya que ellos mismos lo pueden borrar u ocultar; no así, en la computadora de escritorio a la cual generalmente tienen acceso los padres de familia.

Aunque aparentemente los padres se muestran más tecnologizados, en este estudio ha quedado evidenciado también que siguen presentando un desconocimiento en el uso más especializado de los dispositivos. La brecha digital se ha estrechado hasta ahora, pero fundamentalmente en accesibilidad de equipos y en rezago en conectividad. Falta camino por recorrer para que los padres y maestros puedan dar alcance al nivel de la interactividad que hoy en día presenta el nativo digital. No basta obtener un dispositivo, se tiene que saber utilizar de forma óptima esta herramienta tecnológica.

Es en los padres en quien recae la responsabilidad de regular el uso de Internet a través de cualquier dispositivo. Son los padres los principales proveedores de tecnología a sus hijos. De acuerdo con la evidencia encontrada, parece quedar claro que entre mayor dominio tengan padres y profesores en el uso de los dispositivos inteligentes y, en general, de las TIC, mayor será el conocimiento y el sentido de prevención de riesgo para diseñar y aplicar estrategias de regulación en el uso seguro de Internet.

Las instituciones escolares podrán jugar un papel fundamental para brindar oportunidades de alfabetización y actualización tanto a padres como a maestros. Incorporar las TIC al aula es una

necesidad urgente. Antes que se menoscaben las habilidades de estas nuevas generaciones, es necesario nivelar la balanza; aprovechar que los jóvenes tienen el conocimiento del uso de las tecnologías. Ahora, el reto será trasladar esos conocimientos al ámbito académico y que los jóvenes sean capaces de crear contenidos educativos que nutran y aporten a su acervo académico y realmente desarrollen las competencias que les exigen la sociedad y los modelos educativos en los que se forman.

8.4. Socialización

En el periodo de 2012-2014 se observó que la mayoría de los escolares sí tienen amigos virtuales. Sin embargo, podemos concluir que las formas de sociabilidad en los jóvenes y las diversas formas de interacción se construyen a partir de sus relaciones en Internet. Un considerable porcentaje de estudiantes manifestó que Internet le facilita la comunicación, por lo cual le es muy útil e indispensable. De la misma manera, expresaron que les ayuda a ahorrar tiempo.

En este mismo sentido se concluyó que para la mayoría de los estudiantes de las secundarias públicas en Hermosillo, Sonora; la primera vía para consolidar sus experiencias de vida e identidad personal deviene de la socialización lograda en las redes sociales, es decir, de sus relaciones interactivas establecidas en la red.

En tanto la investigación cualitativa permitió corroborar y profundizar aún más en la comprensión de cómo es que se construyen las identidades de los jóvenes de secundaria a través de las relaciones interactivas. Para los adolescentes el estar comunicado por las redes sociales es primordial para la construcción de sus identidades. Los testimonios de éstos, destacaban la presencia de la confrontación con los grupos cuando algo no les parecía bien, lo manifestaban a través de las redes sociales, alterando en ocasiones, según lo expuesto, los ánimos de quienes ven ciertas publicaciones, por no compartir o no estar de acuerdo con las ideologías de quienes expresaban su sentir.

En otras latitudes, varios estudios (García et al., 2013; Huertas y Figueras, 2014) confirman que el principal uso que hacen los/as adolescentes de las tecnologías digitales tiene que ver con la sociabilidad. Como indica Martínez (2012), se trata de un uso evidente, primordial en esta fase del ciclo vital, ya que el individuo utiliza la interacción y la comunicación con otros como forma de gestionar su estatus y consolidar unos roles determinados entre los miembros de la comunidad con la que convive. De hecho, estos autores aluden al factor de exclusión social que implica la no posesión de un móvil *Smartphone*, ya que esto los deja fuera de la comunidad *interPARES*. Internet es el medio que le permite a la juventud actual extender su red de relaciones sociales, conocer amistades y compartir con las ya existentes su rutina diaria y sus intereses.

De la misma manera salió la presencia de otra subcategoría, la identidad personal del adolescente de secundaria, que a través de las redes sociales se expone a ciertos factores de género y sexualidad y donde de manera subsecuente, construye su identidad personal por medio del intercambio de imágenes multimedia y/o audiovisuales con contenido sexual no apropiado para un joven adolescente. Sin embargo, este intercambio se da en muchas ocasiones a través del anonimato. También, con la plena conciencia de hacerlo.

Ahora bien, en otros países como España, la situación no es muy diferente a la del contexto mexicano. Estudios recientes nos demuestran al analizar la variable del sexo, que esta afirmación sobre el uso fundamentalmente socializador de las TIC es más categórica en el caso de las mujeres. Aranda et al., (2010), señalan, que el número de usuarias es mayor que el de usuarios en todas las redes sociales que analizan (Tuenti, Fotolog, Facebook y Metroflog) a partir de una muestra de 2, 054 personas de entre 12 y 18 años residentes en España en 2009.

De la misma manera, se encontró en diversos estudios internacionales que algunas prácticas propias de estos espacios, como

subir fotografías o escribir diarios, incorporan procesos de autorrevelación íntima (Valkenburg, Schouten y Peter, 2005), formas de negociar el estatus (Boyd, 2007), oportunidades para la comparación social y la posibilidad de expresar aspectos idealizados de quien se querría ser. Además, queda también claro que en el caso de las redes sociales también sirven para medir las opiniones y la consideración que los demás tienen de uno mismo (Huertas y Figueras, 2014), algo que puede observarse especialmente en los comentarios de las amistades.

Por tanto, consideramos que definitivamente no es difícil entender que las redes sociales, como espacios de autoexpresión, conexión y construcción de relaciones, se han convertido en entornos fundamentales para la producción y la consolidación de la identidad en las y los adolescentes.

Por último, dentro de los hallazgos cualitativos, habría que enfatizar el hallazgo de la subcategoría de identidad cultural. Se puede concluir, mediante los hallazgos presentados que las y los adolescentes de secundaria comparten rasgos de estilos de vida, así como una misma ideología en los diferentes ámbitos de una sociedad. Principalmente en el nivel personal del joven adolescente pero también de manera colectiva.

Las redes sociales introducen un contexto de interacciones y de presentación del joven mismo en el que puede experimentar y reflexionar sobre el yo actual y el yo posible y, al mismo tiempo, suponen un entorno que permite acentuar o bien el aspecto de exhibición de la identidad o bien su faceta más comunicativa. En la primera adolescencia, parece predominar una identidad de escaparate –es decir, basada en la exhibición– y, más adelante, una identidad más centrada en la conexión –es decir, basada en la comunicación– (Huertas y Figueras, 2014) pero, en cualquier caso, ambas dimensiones de la identidad se ven fomentadas en las redes sociales. Los perfiles virtuales pueden entenderse como un cuerpo digital en el que los individuos se encarnan al escribir sobre sí mismos.

8.5. Riesgos

Es importante considerar que entre el periodo 2012-2014 se presentó un incremento del 40% la navegación en solitario. Es decir, los menores se encuentran menos vigilados, con mayor acceso (tiempo y conectividad) y mayormente expuestos. No es casualidad que en correspondencia se hayan incrementado los casos de difamación, acoso, suplantación de identidad y ciberbullying, entre otras.

Por otro lado, en este tercer estudio consecutivo de recolección de datos, se pone de manifiesto la capacidad tecnológica de los padres o tutores legales del adolescente. Los padres de familia mostraron tener más alcance a los dispositivos tecnológicos portátiles, lo cual los ha obligado a aprender a utilizarlos de manera empírica. Han mostrado su preferencia hacia las redes sociales y aplicaciones de comunicación rápida como el WhatsApp, dedicando gran parte de su tiempo al uso de estos recursos a un nivel igual o superior al tiempo que dedican sus propios hijos.

Esto nos indica que el fenómeno de apropiación de las tecnologías digitales tiene el mismo efecto tanto en jóvenes como en adultos, al menos en cuanto a tiempo de uso y preferencias. No así, cuando se habló de los riesgos y privacidad. Ya que según los menores, sus padres desconocen las formas de mantener la privacidad de la información. Lo que nos indica que eventualmente sitúa a los padres en cierta desventaja ante sus hijos, ya que los jóvenes pueden manipular la información a su favor.

En el estudio ha quedado claro que la mediación y la regulación que realizan los padres frente al Internet se focaliza en la orientación de no contactar a personas desconocidas por medio de las redes sociales. La privacidad es un factor determinante pero sólo en algunas circunstancias en particular. Es importante mantener la privacidad con respecto a sus padres y también consideran importante mantener de bajo perfil su propia identidad e incluso sus propios datos personales como dirección y nombre, no así, la imagen de sí mismo por medio de fotografías en circunstancias inapropiadas.

Consideran poco relevante cuando han sido víctimas de difamación ya sea por comentarios o imágenes publicadas. Lo que se destaca por parte de los jóvenes, es la indiferencia ante los frecuentes casos de fotografías publicadas con imágenes de menores desnudas o semidesnudas. Los mismos alumnos comentaron que son los más jóvenes (de primer grado) los que acostumbran a realizar esta práctica. Incluso algunos casos de niñas de sexto grado de primaria.

Se ha podido documentar en este estudio que es ésta una práctica frecuente entre el género femenino; son ellas las que generalmente tienen la iniciativa de auto-fotografiarse y compartir las imágenes con amigas o novios. En algún momento de este proceso de socialización y de comunicación actual se quebranta la confianza y un “tercero” comparte las imágenes, mismas que se difunden de manera viral en la red.

La totalidad de las instituciones educativas visitadas presentaron casos de este tipo. Ninguna cuenta con un plan o estrategia para resolver estas situaciones. Las trabajadoras sociales a las cuales se entrevistó comentaron que ante estas situaciones los padres de familia toman una postura radical ante la defensa de sus hijos, negando toda posibilidad de participación intencional del afectado. Han tenido que lidiar con conflictos entre padres tratando de buscar una solución y en casos particulares han intervenido autoridades educativas. Incluso, en algunos casos, se han solucionado desde instancias penales donde se trata a los jóvenes como infractores menores con sus respectivas sanciones y sentencias.

Cabe señalar que en relación con los posibles riesgos de navegar por Internet, el estudio ha logrado documentar el hecho de que los jóvenes muestran una cierta autonomía relativa frente al uso del Internet pues la consideran una actividad de privacidad al grado de que les parece molesto que sus padres o tutores mantengan un cierto grado de mediación y supervisión cuando se encuentran realizando alguna actividad al estar conectados. Por ello, se hace

tan importante el papel que juegan los padres dentro de las relaciones interactivas y el uso del Internet en los jóvenes.

Siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) y la evidencia generada en el presente estudio, podemos afirmar que la influencia social que se genera mediante el uso del Internet en la formación del joven así como en la construcción de su identidad como ser humano tiende definitivamente a potencializarse.

En cuanto a las redes sociales y actividades de ocio y entretenimiento, si bien son las principales actividades realizadas por los jóvenes al estar conectados, llegan a un momento de aburrimiento y es en ese momento donde buscan actividades alternas en la red que brinden mayor emoción y posible causa de riesgo al utilizarlas. Así es como, buscando otras alternativas de entretenimiento, logran exponerse a distintas situaciones de riesgo.

Capítulo 9
Propuestas.
Modelos de Integración de las
Tecnologías Digitales (MIT)



Capítulo 9

Propuestas.

Modelos de Integración de las Tecnologías Digitales (MIT)

Las propuestas planteadas en este documento han sido diseñadas en función a los resultados obtenidos en ambas fases de la investigación. Los resultados son concluyentes en tres directrices principales que se mostrarán en orden de pertinencia y dadas las preferencias, hábitos y la seguridad de los jóvenes al navegar. Por lo tanto, estas propuestas, son presentadas como Modelos de Integración de las Tecnologías Digitales (MIT). El objetivo central es promover la integración efectiva de las relaciones interactivas de los jóvenes tanto en su vida cotidiana como en el entorno educativo, la navegación segura y el aprendizaje continuo por medio de la actualización permanente.

El MIT parte de las siguientes directrices y propuestas:

- a. Desarrollo de habilidades digitales. Propuesta formativa.
- b. Aprendizaje interactivo y permanente. Propuesta de actualización.
- c. Jóvenes, dispositivos inteligentes y navegación segura. Propuesta intervención y prevención.

9.1. Habilidades digitales para todos: búsqueda, selección, organización y evaluación de la información en Internet.

Propuesta curso-taller

9.1.1. Presentación

Consideramos que un factor de peso en la mejora educativa, siguiendo los lineamientos que persigue la actual Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en función de las competencias que los actores implicados deben desarrollar y que exige además la nueva dinámica de enseñanza-aprendizaje, consiste, entre otros aspectos,

en desarrollar aptitudes positivas en el buen uso de las TIC y enfrentar con éxito los grandes desafíos que se presentan en la vida, tanto a nivel personal como profesionalmente.

Por tal motivo, siguiendo en el marco de lo que establece la RIEB y la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuando expresa que los actores implicados del sector educativo (funcionarios académicos, profesores y estudiantes) deben estar habilitados en las Tecnologías de la Información y Comunicación, se desarrolla una propuesta que vaya encaminada a explicar la importancia de utilizar criterios de búsqueda, selección, organización; así como evaluación de la información en el contexto educativo y, con ello, atender otros aspectos relacionados a otras de las competencias que los jóvenes de secundaria deben desarrollar a lo largo de su formación académica, como la capacidad analítica y reflexiva que exige las TIC al momento de utilizar estas herramientas.

En concordancia con lo anterior, en el caso del Estado de Sonora, además de obedecer a las secuencias didácticas, objetivos y aprendizajes esperados de las asignaturas como parte del contenido curricular correspondientes a los programas educativos nacionales, es necesario incorporar temas y actividades relacionadas con las TIC; es por ello, que la propuesta que a continuación se menciona es una aportación recogida de algunos estudios de investigación realizados en otros contextos educativos y donde los resultados de sus investigaciones guardan un especial énfasis y semejanza con el estudio que se presenta en México y específicamente en la localidad de Hermosillo, Sonora.

También se cree preciso resaltar, que la intención de esta propuesta y de otras aquí planteadas, es la de describir y explicar la relevancia en función de los hallazgos resultantes del estudio; a fin de que puedan servir como contribución a otras futuras investigaciones; así como de implementación de las mismas en las aulas por los actores participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

9.1.2. Objetivo

Implementar cursos-talleres de actualización y formación a profesores y alumnos de las habilidades digitales. Particularmente, en relación a los criterios de búsqueda oportuna, selección, organización y evaluación de la información como parte adicional a los programas de asignatura de las TIC llevados a cabo en las instituciones de educación secundarias públicas.

9.1.3. Destinatarios

Esta propuesta de Educación está destinado principalmente a:

- a. Directivos de las instituciones educativas del nivel básico de educación.
- b. Profesores y alumnos de los centros de educación básica.
- c. Padres de familia o responsables de la educación de los menores que tengan interés en adquirir conocimientos y habilidades digitales para poder ser un apoyo académico en casa.

9.1.4. Requisitos

- a. En el caso de los directivos y docentes tendrán que ser personal en activo con acceso a espacios apropiados y dispositivos tecnológicos en la institución.
- b. Para los padres de familia, al igual que los docentes, deberán contar con conocimientos básicos en el uso de PC e Internet.
- c. Tener acceso a una PC conectada a Internet.

9.1.5. Estructura curricular

La estructura curricular de estos cursos-talles se organiza sobre la base de dos campos formativos. Un Campo de Formación Básica común para todos los participantes (directivos, padres y maestros) y un Campo de Formación académica y curricular orientada a diversos módulos optativos que los docentes podrán seleccionar de acuerdo con su formación y con base en sus intereses profesionales por áreas o asignaturas (temas específicos).

En este sentido, los funcionarios académicos y profesores, además de estar plenamente identificados con los contenidos de los módulos, irán incrementando por medio de la participación responsable su currículo académico y profesional en función de la acreditación de los cursos por medio de la entrega de constancias que certifiquen su habilidad en el área en cuestión. Se busca no sólo acrecentar el nivel curricular, sino también la adquisición y consolidación de conocimientos adquiridos.

El curso-taller contempla dos sesiones presenciales y una virtual. Estas sesiones establecen que al inicio se sienten las bases y criterios para acreditar el curso. La primera sesión se tiene contemplada al inicio del ciclo. La segunda sesión (virtual) se tiene prevista a mediados del ciclo escolar a fin de responder con los requerimientos establecidos en la primera sesión por parte de los capacitadores. La tercera y última sesión (presencial) se tiene prevista para finales del ciclo escolar; en donde además de presentar los trabajos finales para acreditar el curso, se hará una retroalimentación basada en las experiencias de los implicados.

Dicha flexibilidad podría permitir que el curso-taller pueda ser acreditado a los criterios que establecen los lineamientos de evaluación docente. Particularmente en la formación de cursos adquiridos como parte de su actualización académica y profesional; la siguiente tabla sintetiza la estructura curricular propuesta y la carga horaria expresada a fin de cubrir con las horas requeridas como mínimas para sus próximos concursos o evaluaciones curriculares.

	<i>Cantidad de módulos</i>	<i>Carga horaria</i>
<i>Formación básica</i>	<i>Contempla 5 módulos de diversos contenidos</i>	<i>25 horas total</i>
<i>Formación orientada</i>	<i>5 módulos (temas optativos o de especialidad)</i>	<i>40 horas</i>
<i>Carga horaria</i>		<i>75 horas</i>

Tabla 15. Estructura curricular-Habilidades digitales.

9.1.6. Campo de formación básica

Este campo, común para todos los participantes, aporta los fundamentos generales y básicos sobre aspectos particulares del uso de la PC y el Internet. Información general sobre datos contextuales y estadísticos sobre el desarrollo de la tecnología y su impacto en la sociedad. Así, como la importancia en el área educativa, su uso práctico y la importancia de la búsqueda, selección, organización y evaluación en la adjudicación de los contenidos para los usuarios.

Se trata de promover la construcción de un referente teórico y práctico particular para aprender a comprender las razones por las cuales es imprescindible mantenerse actualizado ante la inevitable apropiación de las nuevas tecnologías.

Los módulos de este campo de formación básica podrán conformarse de la siguiente manera:

<i>Módulos de formación básica por contenidos temáticos para: funcionarios académicos, profesores, padres de familia y estudiantes.</i>	<i>Carga horaria por contenidos temáticos</i>
<i>1. Criterios de búsqueda oportuna de Información de contenido académico-científico especializado (aspectos generales)</i>	<i>5 horas</i>
<i>2. Selección y clasificación de información: la información pertinente.</i>	<i>5 horas</i>
<i>3. Organización de la Información especializada.</i>	<i>5 horas</i>
<i>4. Valoración de la información especializada en Internet.</i>	<i>5 horas</i>
<i>5. Evaluación de la información contenida en Internet.</i>	<i>5 horas</i>
<i>Total de horas:</i>	<i>25 horas</i>

Tabla 16. Campo de formación básica-Habilidades digitales.

9.1.7. Campo de la formación orientada a profesionales: funcionarios académicos y profesores.

El propósito de este campo es actualizar, de acuerdo con la formación de base e intereses de los participantes, los conocimientos disciplinares y sus enfoques de enseñanza y situarlos en el contexto de

la educación de adultos y la adquisición de herramientas teóricas y prácticas para el desarrollo de habilidades digitales de manera más específica a sus actividades personales o profesionales.

Los módulos de este campo de formación orientada a profesionales podrán conformarse de la siguiente manera y mediante la atención personalizada de una carga horaria de 40 horas.

<i>Módulos de formación orientada por contenidos temáticos para: directivos, profesores en los centros educativos de educación secundaria.</i>	<i>Carga horaria por contenidos temáticos</i>
<i>1. Bases de datos especializadas: revistas, libros, artículos de trabajos de investigación.</i>	<i>10 horas</i>
<i>2. Análisis de los contenidos especializados.</i>	<i>10 horas</i>
<i>3. Elaboración de bases de datos (conocimientos básicos).</i>	<i>10 horas</i>
<i>4. Actualización de los contenidos disciplinares.</i>	<i>5 horas</i>
<i>5. Evaluación de las Informaciones en Internet.</i>	<i>5 horas</i>
<i>Total de horas:</i>	<i>40 horas</i>

Tabla 17. Campo de formación orientada-Habilidades digitales.

9.1.8. Diseño formativo.

De acuerdo con las necesidades de formación detectadas y los objetivos establecidos, se organizarán los contenidos previstos en un conjunto de módulos con una secuencia lógica de contenidos según el grado de complejidad.

La estructura modular que se propone es abierta y permite a los participantes acceder a diferentes recursos desde el propio material: bibliografía complementaria y de profundización, identificación de sitios de Internet especialmente seleccionados, trabajos prácticos, propuestas de actividades para desarrollar en las aulas, entre otros.

9.1.9. Evaluación.

La evaluación se realizará sobre la producción individual o grupal de los participantes, a lo largo del desarrollo del programa. Ésta consistirá en los trabajos que deberán realizar durante las horas del curso-taller y en la presentación consecutiva de los ejercicios que establezca el capacitador. Para cada módulo se requerirá la presentación de trabajos o proyectos que permitirán evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje previstos.

El diseño e implementación de las actividades de evaluación estarán a cargo del profesor tutor de cada módulo, las que deberán corresponderse con la propuesta académica atendiendo a los siguientes criterios:

- a. Que se realice una evaluación que dé cuenta del proceso cumplido en su totalidad.
- b. Que la evaluación final para la promoción del Curso-Taller tenga carácter individual a fin de lograr certificación de las habilidades digitales.
- c. Presentar el trabajo final que podrá realizarse de manera individual o grupal, según la complejidad del trabajo y de acuerdo con lo establecido por el experto-capacitador.

9.1.10. Reconocimiento

Los participantes que cumplan con los requisitos indicados en la evaluación obtendrán la certificación que acredite haber cumplido con el *Curso-Taller: Habilidades Digitales para todos*, en la búsqueda, selección, organización y evaluación de la información en Internet. Así, dicho reconocimiento será emitido por la dependencia o institución educativa a cargo.

Finalmente, esta propuesta se podrá llevar a cabo a partir de contar con grupos de capacitadores especializados en el área del uso y manejo de las TIC con aplicación en áreas académicas específicas, con respaldo y sustento de autoridades pertinentes del ámbito educativo.

9.2. Entornos de aprendizaje interactivo y permanente.

Propuesta para la actualización directiva, docente y tutoría.

9.2.1. Presentación.

Uno de los factores que cobra especial relevancia para profundizar la transformación de la educación es atender al desarrollo profesional de los directivos y docentes de las instituciones educativas. También la formación de los responsables de la educación en casa: los padres de familia. Es aquí donde el aprendizaje permanente puede ser opción como un subsistema dentro de la educación formal.

Lograr una propuesta educativa acorde con los participantes del proceso educativo requiere del diseño e implementación de estrategias de formación continua que permitan a directivos, docentes y padres de familia conocer las características cognitivas, sociales y culturales de la nueva generación interactiva; tanto su nivel de dominio de las TIC como las habilidades desarrolladas y su alcance a nivel educativo, ya sea como herramienta pedagógica o como medio de acceso al conocimiento.

Todo esto demanda considerar que gran parte de esta propuesta deviene de las instituciones educativas. Será el docente el que definirá las estrategias de intervención más adecuadas de acuerdo a las necesidades y expectativas de los jóvenes, reconociendo que esta persona cuenta con la experiencia directa con los alumnos lo cual le permite aportar información cualitativa para poder diseñar un plan de trabajo para los padres que puede ir desde la alfabetización, actualización y aplicación de habilidades digitales.

9.2.2. Objetivo

Implementar un programa de aprendizaje permanente que promueva la actualización y especialización de directivos, padres y maestros que favorezca el uso óptimo de las TIC tanto en el aula como en el hogar.

9.2.3. Destinatarios

La presente propuesta de Educación Permanente está destinado a:

- a. Directivos de las instituciones educativas del nivel básico de educación.
- b. Docentes con acceso a dispositivos tecnológicos en el aula.
- c. Padres de familia o responsables de la educación de los menores que tengan interés en adquirir conocimientos y habilidades digitales para poder ser un apoyo académico en casa.

9.2.4. Requisitos

- a. En el caso de los directivos y docentes tendrán que ser personal en activo con acceso a espacios apropiados y dispositivos tecnológicos en la institución.
- b. Los padres de familia, al igual que los docentes, deberán contar con conocimientos básicos en el uso de PC e Internet.
- c. Tener acceso a una PC conectada a Internet.

9.2.5. Estructura curricular

La estructura curricular del Programa se organiza sobre la base de dos campos formativos. Un Campo de Formación Básica común para todos los participantes (directivos, padres y maestros) y un Campo de Formación Orientada diversificado que contempla módulos optativos que los docentes podrán seleccionar de acuerdo con su formación de base e intereses profesionales por áreas o asignaturas (temas específicos).

Este taller se ofrecerá en dos sesiones durante el ciclo escolar. La primera será al inicio del ciclo y el segundo a mediados del ciclo. Para acreditar el taller los participantes deberán presentar y aprobar un trabajo final.

En la siguiente tabla se sintetiza la estructura curricular propuesta y la carga horaria expresada en horas:

	<i>Cantidad de módulos</i>	<i>Carga horaria</i>
Formación básica	5 módulos	25 horas
Formación orientada	5 módulos (temas optativos o de especialidad)	40 horas
Trabajo final		10 horas
Carga horaria		75 horas

Tabla 18. Estructura curricular-Aprendizaje continuo.

9.2.6. Campo de formación básica.

Este campo, común para todos los participantes, aporta los fundamentos generales y básicos sobre aspectos particulares del uso de la PC y el Internet. Información general sobre datos contextuales y estadísticos sobre el desarrollo de la tecnología y su impacto en la sociedad, así, como la importancia en el área educativa, su uso práctico y la importancia de la navegación segura para todos los usuarios.

Se trata de promover la construcción de un referente teórico y práctico particular para comprender las razones por las cuales es imprescindible mantenerse actualizado ante la inevitable apropiación de las nuevas tecnologías.

Los módulos de este campo de formación básica podrán conformarse de la siguiente manera:

<i>Módulos de formación básica</i>	<i>Carga horaria</i>
1. Aspectos generales del uso de la PC.	5 horas
2. Acceso a Internet y buscadores.	10 horas
3. Selección y clasificación de información.	10 horas
4. Redes sociales, blogs, aplicaciones, software, etc.	5 horas
5. Riesgos y mediación de padres.	5 horas
Trabajo final:	5 horas
Carga horaria:	40 horas

Tabla 19. Campo de formación básica-aprendizaje continuo.

9.2.7. Campo de la formación orientada

El propósito de este campo es actualizar, de acuerdo con la formación de base e intereses de los participantes, los conocimientos disciplinares y sus enfoques de enseñanza y situarlos en el contexto de la educación de adultos y la adquisición de herramientas teóricas y prácticas para el desarrollo de habilidades digitales de manera más específica a sus actividades personales o profesionales.

Los módulos de este campo de formación orientada podrán conformarse de la siguiente manera:

Módulos de formación orientada	Carga horaria
6. Políticas, derechos de autor, restricciones, etc.	5 horas
7. Bases de datos, hojas de cálculo (funcionalidad).	10 horas
8. Creadores de contenidos digitales (diseño).	10 horas
9. Redes sociales, comunidades virtuales.	5 horas
10.Regulación y legislación del uso del Internet.	5 horas
Trabajo final:	5 horas
Carga horaria:	40 horas

Tabla 20. Campo de formación orientada-Aprendizaje continuo.

9.2.8. Diseño formativo.

De acuerdo con las necesidades de formación detectadas y los objetivos establecidos, se organizarán los contenidos previstos en un conjunto de módulos con una secuenciación de contenidos según el grado de complejidad.

La estructura modular que se propone es abierta y permite a los participantes acceder a diferentes recursos desde el propio material: bibliografía complementaria y de profundización, identificación de sitios de Internet especialmente seleccionados, trabajos prácticos, propuestas de actividades para desarrollar en las aulas, entre otros.

9.2.9. Evaluación

La evaluación se realizará sobre la producción individual o grupal de los participantes, a lo largo del desarrollo del programa. Para cada módulo se requerirá la presentación de trabajos o proyectos que permitirán evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje previstos.

El diseño e implementación de las actividades de evaluación estarán a cargo del profesor tutor de cada módulo, las que deberán corresponderse con la propuesta académica atendiendo a los siguientes criterios:

- a. Que se realice una evaluación que dé cuenta del proceso cumplido en su totalidad.
- b. Que la evaluación final para la promoción del Seminario tenga carácter individual.
- c. Presentar el trabajo final que podrá realizarse de manera individual o grupal.

9.2.10. Reconocimiento.

Los participantes que cumplan con los requisitos indicados en la evaluación obtendrán la certificación que acredite haber cumplimentado con el *Programa de Educación permanente con énfasis en el Modelo de integración de las TIC*. Mismo reconocimiento estará avalado por la institución educativa y el sistema educativo que lo sustenta.

Finamente, esta propuesta se podrá llevar a cabo a partir de contar con grupos de capacitadores especializados en el área del uso y manejo de las TIC con aplicación en áreas académicas, con respaldo y sustento de autoridades pertinentes del ámbito educativo.

9.3. Jóvenes, dispositivos inteligentes e Internet segura y sin riesgos. Propuesta de capacitación y prevención.

La navegación segura es un tema y un problema social que está tomando auge. Sin embargo, tenemos como comprobar que aunque

el tema se encuentre presente en los medios de comunicación y la sociedad, no existe la conciencia adecuada para enfrentar los riesgos y situaciones que se están presentando hoy en día con los jóvenes. Existe un conocimiento, más no conciencia de lo que el uso del Internet trae consigo, ventajas como desventajas para el adolescente. El uso de la web puede ser una herramienta académica, de comunicación, de búsqueda, pero la manera en la que el individuo hace uso de ella es lo que la define. A través del estudio nos percatamos de los riesgos a los que son expuestos los jóvenes al estar conectados, así como la manera en la que su integridad puede ser afectada.

Lo que se pretende con la siguiente propuesta es seguir los lineamientos que establece la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en las competencias tecnológicas que debe desarrollar las y los estudiantes de secundaria como parte de su formación personal y profesional y, al mismo modo, generar ambientes de aprendizaje trabajando en colaboración y renovando el pacto entre los estudiantes, docentes, familia y escuela para crear una cultura de navegación segura.

Todo esto con el fin de apoyar al desarrollo de las competencias definidas por la RIEB, como el manejo de información, de situaciones, y el saber convivir en sociedad. Se busca contribuir a que los adolescentes naveguen en el Internet de manera segura, desarrollando el uso responsable del ciberespacio, como instrumento para la construcción de una cultura del conocimiento, la creatividad y la innovación.

La navegación segura no solo contempla el uso de antivirus o filtros de control parental, va más allá. Se requiere de información y prevención a través de la educación y el fomento de actitudes y hábitos saludables respecto al Internet.

La presente propuesta es una compilación de varios programas, campañas, proyectos de investigación y en especial del Memorándum de Montevideo encaminados hacia una navegación segura.

9.3.1. Objetivo

Realizar una campaña de divulgación de una campaña llamada “Internet Segura, Sin Riesgos”, que tiene como fin el sensibilizar y concientizar a la sociedad de los riesgos potenciales en el uso del Internet por medio de conferencias dirigidas a distintos actores de la sociedad en instituciones educativas.

9.3.1.1. Objetivos específicos

- a. Promover el uso seguro y ético a través de normas de seguridad, leyes y medidas de prevención.
- b. Contribuir a que niños, niñas, jóvenes y sociedad en general incorporen tempranamente habilidades, prácticas y herramientas que les permitan identificar, prevenir y defenderse de los riesgos del ciberespacio.
- c. Concientizar sobre los riesgos existentes a padres de familia, tutores, profesores y actores de la sociedad y así poder asegurar una navegación segura.
- d. Promover el uso y difusión de sitios relacionados con la navegación segura.

9.3.2. Destinatarios

La siguiente propuesta de Navegación Segura está destinada a:

- a. Directivos de las instituciones educativas de nivel básico.
- b. Docentes frente a grupo de instituciones educativas a nivel básico.
- c. Padres de familia o responsables de la educación de los menores.
- d. Jóvenes-adolescentes.
- e. Sociedad en general.
- f. Medios de comunicación y redes sociales.

9.3.3. Diseño formativo

De acuerdo a las necesidades y objetivos planteados, se organizarán distintas conferencias, con contenidos informativos idóneos según el grado de complejidad para cada grupo de personas a las que se

dirija. Con el objetivo de difundir los riesgos potenciales al usar el Internet. Las posibles consecuencias en torno a riesgos como ciberbullying, sexting, videos con contenidos sexuales, que pongan en riesgo la integridad de los individuos; y, la difusión de recursos y consejos para llevar a cabo una navegación en Internet de manera segura.

9.3.4. Temáticas

El plan de acción para llevar a cabo el proceso de concientización y sensibilización sobre los riesgos potenciales y la navegación segura en Internet se basa en la difusión de varias temáticas.

Temática	Descripción
Leyes de protección al menor.	Se centrará en la difusión de medios e instrumentos legales para combatir cualquier situación que ponga en peligro la integridad de los niños y adolescentes.
Riesgos potenciales en Internet.	Se enfocará en concientizar sobre los riesgos y consecuencias de la navegación en Internet.
Medidas de prevención e intervención.	Se contribuirá en la difusión de prácticas para la prevención e intervención de situaciones de riesgo en el ciberespacio. Las medidas de prevención e intervención se enfocarán específicamente a padres/tutores, maestros, niños y niñas y jóvenes. Se promoverá el uso de sitios con recursos disponibles que aseguren una navegación segura y responsable.

Tabla 21. Temáticas relacionadas a la navegación segura.

9.3.5. Medios

El apoyo por parte de los medios de comunicación y las redes sociales sería de gran ayuda, para extender la campaña a la sociedad, y que no solo se quedara dentro de las instituciones educativas por medio de:

- a. Difusión de videos en las redes sociales.
- b. Carteles.
- c. Comerciales de radio y televisión.
- d. Las redes sociales como medios informativos.

9.3.6. Evaluación.

Toda campaña necesita de una evaluación para informar el impacto que tuvo y de ese modo tener influencia en la creación de iniciativas de políticas públicas o modificación de leyes referentes a la navegación segura y la protección de la integridad de los y las adolescentes.

Referencias Bibliográficas



Referencias Bibliográficas

- Abacin, R., Bruno, F. y Parica, A. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky y comparación con la teoría Jean Piaget*. Caracas: Editora Escuela de Educación.
- Aguilar, H. (2007). *El futuro no espera. Políticas para desarrollar la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía ediciones/Fundación Digital.
- Ahn, J. (2011). *The influence of social network sites on high school students' social and academic development*. Dissertation. Los Angeles: University of Southern California.
- Álvarez, A. (1979). *La interacción de la norma jurídica*. Buenos Aires: Editorial Astrea.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez, M. y Bérastegui, A. (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Álvarez, G. (2009). *Cómo protegernos de los peligros de Internet*. Madrid: CSIC.
- Aranda, D., Sánchez, J., Tabernero, C. y Tubella, I. (2010). *Los jóvenes del siglo XXI: prácticas comunicativas y consumo cultural*. II Congreso Internacional AE-IC: "Comunicación y desarrollo en la era digital", Málaga: AE-IC. Recuperado de: <http://www.aeic2010malaga.org/upload/ok/204.pdf>
- Arce, A. M. (1963). *Sociología y desarrollo rural*. Costa Rica: Editorial SIC.
- Austin, E. W. (1993). *The Importance of perspective in parent child interpretation of family communication patterns*. *Journalism Quarterly*, 70(3), 558-568.
- Aufderheide, P. (1992). *Aspen Media Literacy Conference Report-Part II: Proceedings and Next Steps*. Queenstown: Center for Media Literacy. Recuperado de: <http://www.medialit.org/reading-room/aspen-media-literacy-conference-report-part-ii>
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.

- Bernal, A. (2005). *La Familia como ámbito educativo*. Madrid: RIALP.
- Berner, E. (2011). *Hijos adolescentes. El desafío y la oportunidad de ayudarlos a crecer*. Buenos Aires: Sudamérica S.A.
- Bettetini, (1995). *Tecnología y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager*. New York: Wiley.
- Boyd, D. (2007). *Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*. Cambridge: MIT Press.
- Briggs, A. y Burke, P. (2006). *De Gutenberg a Internet*. México: Taurus.
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la Educación*. Argentina: Brujas.
- Bringué, X. y Blanco, C. (2005). *Los niños y sus pantallas: ¿quién será capaz de mediar?* XX Congreso Internacional de Comunicación. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Bringué, X., Navas, A. y Sánchez, J. (2005). *La imagen de la juventud en la publicidad televisiva*. Consejo Audiovisual de Navarra, 1, 1-125. Pamplona: Universidad de Navarra. Recuperado de: http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/resena.php?art_id=84
- Bringué, X., Sádaba, C., Rodríguez, J. (2008). *La Generación Interactiva frente a un nuevo escenario de comunicación: Retos sociales y educativos*. Consejo Audiovisual de Navarra, 14, 86-104. Recuperado de: http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/1E2C80BD-92BC-4BA8-BC97-446049D76EBB/266485/La_generacion_interactiva_frente_a_un_nuevo_escena.pdf
- Bringué, X., Sádaba, C. y Tolsá, J. (2008). *Niños y adolescentes ante las pantallas. La generación interactiva en Iberoamérica*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2010). *Creative visual methods in media research: possibilities, problems and proposal*. *Media, Culture and Society*, 31(4), 633-652. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0163443709335280>
- Bunge, M. (1985). *Epistemología. La ciencia. Su método y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Burbules, N. (2006). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Argentina: Ediciones Granica.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Entre riesgos y promesas educación digital*. Barcelona: Granica.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. España: Paidós.
- Cabanellas, G. (1994). *Diccionario Enciclopédico de Derecho Usual*. Buenos Aires: Heliasta.
- Cáceres, M. A. (2010). *Ciberbullying. El Efecto mediador de las TICS en el acoso escolar*. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 96-117. Recuperado de: <http://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7248&s=>

- Camacho, D. (2007). *Fundamentos de la Sociología*. San José: EUNED.
- Cameron, R. (2009). *The use of mixed methods in VET research*. [El uso de métodos mixtos en la investigación en educación vocacional]. Recuperado de: <http://www.avetra.org.au/papers-2009/papers/12.00.pdf>
- Cano, M. (2013). *La Evaluación por Competencias en la Educación Superior*. Revista de Innovación. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Caprani, G. (2003). *Internet ¡Es tuyo!* Barcelona: Ediciones ENI.
- Caracelli, V.J. y Greene, J.C. (1993). *Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs*. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 195-207.
- Carlsson, U. (2006). *Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age*. Göteborg: Nordicom.
- Carrillo, I. (2007). *¿Es posible educar en valores en familia?* Barcelona: GRAÓ.
- Casas, R. (2003). *Enfoque para el análisis de redes y flujos de conocimiento. Itinerarios del conocimiento: formas dinámicas y contenido*, 14(2), 19-20. Barcelona: Anthropos.
- Castells, M. (1999). *El poder de la identidad en la era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2001). *The Internet galaxy. Reflections on the Internet, business and society*. New York: Oxford University Press.
- Castells, P. y de Bofarull, L. (2002). *Enganchados a las Pantallas: Televisión, Videojuegos, Internet y Móviles*. Barcelona: Planeta.
- Castillo, E. (2010). *El grupo focal como técnica cualitativa de investigación*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Chichu, A. y López, A. (2007). *La construcción de la Identidad colectiva en Alberto Melucci*. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 3(1), 125-159. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72630106>
- CMSI (2004). *Declaración de principios. Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio*. Ginebra: Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Recuperado de: <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>
- Código de Procedimientos Penales para el Estado de Sonora (5 de marzo de 2014). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Nuevo Código DOF 05-03-2014.
- Coomans, M. (1995). *Tendances et perspectives européennes en matière de technologies multimédias*. En F. Delmas y F. Massit Follea (dirs.). *Vers la Société de Informations. Savoirs-Pratiques Mediations*. Rennes: Apogee.
- Cornella, A. (2006). "Cómo sobrevivir a la infoxicación". En *Infonomia.com*, 8. Barcelona. Recuperado de: http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf

- Craig, R. T. (1999). *Communication theory as a field*. *Communication theory*, 9(2), 119-161. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x>
- Craig, R. T. y Tracy, K. (2014). *Building Grounded Practical Theory in Applied Communication Research: Introduction to the Special Issue*. *Journal of Applied Communication Research*, 42(3), 229-243.
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art* (PowerPoint Presentation). University of Michigan. Recuperado de: sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt
- Creswell, J. (2009). *Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Cruz, X. (2013). *La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB): Una mirada de sus docentes en escuelas de organización multigrado*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Tlaquepaque: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve: Educación Informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Cuenca, E., Rangel, M., y Esquivel, J. M. (2006). *Seminario de aprendizaje y desarrollo*. Ciudad de México: Cengage Learning.
- Cuevas, F. y Álvarez, V. (2009). *Brecha Digital en la Educación Secundaria: el caso de los estudiantes costarricenses*. San José: Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.prosic.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/estudiantes.pdf>
- Danvers, F. (1994). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de Lille.
- Del Cerro, S. (2005). *Competencias tecnológicas en los alumnos de secundaria y bachillerato*. V Congreso Internacional Virtual de la Educación. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Doménech-Llaberia, E. (2005). *Actualizaciones en psicología de la adolescencia*. España: Universidad Autónoma de Barcelona Servei Publicacions.
- Duerager, A. y Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's Internet safety?* London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/42872/>
- Durkheim, É. (1990). *Le Suicide*. Paris: P.U.F.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: how cognitive tools shape our understanding*. EUA: The University of Chicago Press.
- Erickson, E. (1977). *La identidad psicosocial*. España: Aguilar.
- Estebanell, M. (2002). *Interactividad e interacción*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(1), 1-25. España: Universidad de Girona.
- Eynon, R. y Malmberg, L.E. (2011). *A typology of young people's Internet use: implications for education*. *Computers and Education*, 56, 585-595. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.020>

- Ferreras, M., Gay, A., y Gerlero, M. (1995). *Educación tecnológica*. Córdoba: Subsecretaría de Educación.
- Figueredo, C. y Ramírez-Belmonte, C. (2008). Jóvenes y nuevas tecnologías, estado de la cuestión. Ensayos. *Revista de Estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, (23), 315-325. Recuperado de: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista23/23_16.pdf
- Franco de la Cuba, C. (2011). *La interpretación de la norma jurídica*. Lima: Jurídica Porto Carrero.
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9(17), (67-84). Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf
- Gabelas, J.A. y Marta, C. (2008). Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 238-252. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- García, A., Cruz, M. y García, B. (2013). En Hábitos de uso en Internet y en las redes sociales de los adolescentes españoles. *Revista Comunicar: Los agujeros negros de la comunicación*, 41. <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-19>
- García, C. (2008). Riesgos del Uso de Internet por niños adolescentes. Estrategia de salud. *Acta Pediátrica de México*, 29(5), 273-279. Recuperado de: http://www.revistalatinacs.org/10/art3/919_UPV/RLCS_art919.pdf
- García, F. (2010). *Internet en la Vida de Nuestros Hijos ¿Cómo transformar los riesgos en oportunidades?* Pamplona: Foro Generaciones Interactivas. Recuperado de: <http://www.bibliotecaspublicas.es/villanuevadelpardillo/imagenes/Internet-en-la-vida-de-nuestros-hijos.pdf>
- García, M. (1979). Instituciones de Derecho Civil. *Revista de Derecho Privado*, 2(3), 212. Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/derpriv/cont/3/dtr/dtr5.htm>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. España: Fondo de la Cultura Económica de España.
- Garitaonandia, C. (2009). Oportunidades y riesgos para los niños y jóvenes en Internet. Eukids. Safer Internet Plus Programme (2006-2009). Recuperado de: http://www.gazteaukera.euskadi.net/r587657/es/contenidos/informacion/jardunaldiak_14/es_10717/adjuntos/hitzaldia/Garitaonandia_c.pdf
- Garitaonandia, C., Fernández Peña, E. y Oleaga, J. (2005). Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños. *Doxa Comunicación: Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, (3) 45-64. Valencia: Fundación San Pablo CEU.
- Garitaonandia, C. y Garmendia, M. (2007). *Cómo Usan Internet Los Jóvenes: Hábitos, Riesgos y Control Parental*. London: EU Kids Online, LSE.
- Gay, A. (1995). *La cultura tecnológica y la escuela*. Córdoba: Ediciones TEC.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gento, S. (2004). *Guía Práctica para la Investigación en Educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gil, J. y Perera, V. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla: Kronos.
- Giménez, G. (1997). *Identidades étnicas: estado de la cuestión*. En L. Reina (2000). *Los retos de la etnicidad en los Estados-nación del siglo XXI*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura en Cultura, identidad y metropolitanismo global*. *Revista Mexicana de Sociología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gobierno del Estado de Sonora (2011). *Unidad Especializada en Procuración de Justicia para Adolescentes. Manual de Organización*. Recuperado de: <http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/5A90E580-A973-4433-A96D-94AFOFF392/62665/ManualdeOrganizacióndelaUEPJA2011.pdf>
- Gómez, C. (2005). *Los adolescentes en el mundo actual*. En E. Doménech-Llaberia. *Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia*. España: Servei de Publicacions.
- Gómez, S. (2012). *La codificación y la categorización como técnicas cualitativas de generación teórica*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/sugo2001/la-codificacion-y-la-categorizacion-2012>
- Gregorio, R. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Guba, E.G (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guba, E.G. (1990). *The alternative paradigm dialog*. En E.G. Guba (Ed). *The paradigm dialog*. Newbury Park: SAGE.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/3/biblio/3GUTIERREZ-MARTIN-Alfonso-CAP-5-La-alfabetizacion-en-la-era-de-Internet.pdf>
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005). *La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hansson, Bengt. (1999). *Interdisciplinarity: for what purpose?* *Policy Sciences*, 32, 339-342. Netherlands: Kluwer Academics Publishers.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. y Ólafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/24368/>
- Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.

- Hernández Prados, M. A. (2007). *Una aproximación a las causas de la conflictividad escolar*. Actas del V Congreso Internacional Virtual de Educación 2005. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hopenhayn, M. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. *Revista de la CEPAL*, 81, 175-193. Recuperado de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/19407/lcg2216e-Hopenhayn.pdf>
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 10-16. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X017008010>
- Huertas, A. y Figueras, M. (2014). *Audiencias juveniles y cultura digital*. Barcelona: Institut de la Comunicació (InCom-UAB). Recuperado de: http://incom.uab.es/download/eBook_InComUAB_audienciajuvenilculturaadigital.pdf
- INTECO (2008). *Estudio sobre Medidas de seguridad en plataformas educativas*. España: Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. Recuperado de: <https://www.incibe.es/file/SsPPObMPjXMDBbf1m2KiQ>
- Jaudaneles, M. (2006). *Cómo usar las nuevas tecnologías en la familia*. Madrid: Ediciones Palabra S.A.
- Kerlinger, F. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Kiptalam, G., y Rodríguez A. (2010). Internet utilization: A case of connected rural and urban secondary schools in Kenya. *International Journal of Computing and ICT Research*, 4(1), 49-63.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *British Medical Journal*, 3(11), 299-302.
- Latorre, A. (1976). *Introducción al Derecho*. Barcelona: Editorial Ariel.
- LeCompte, M. y Schensul, J. (1999). *Designing and Conducting Ethnographic Research*. London: AltaMira Press.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'Education*. Paris-Montreal: Larousse.
- Lenhart, A. y Madden, M. (2007). *Teen and Social Media. The use of social media gains a greater foothold in teen life as they embrace the conversational nature of interactive online media*. Washington. D.C.: Pew Internet & American Life Project. Recuperado de: http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2007/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf

- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. & Zickuhr, K. (2010). *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adult*. Washington. D.C.: Pew Internet & American Life Project. Recuperado de: http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplines.pdf
- León-Duarte, G. (2014). *Comunicación y Sociedad en América Latina. Aproximación a las Características Estructurales de la Investigación Latinoamericana de la Comunicación*. Publicia.
- León Duarte, G. y Abril V. (2013). *Interactive Digital Communication and New Analysis Approaches in Cultural Practises: The interdisciplinary perspective on the study of Audiovisual Production*. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(1), 85-98.
- León-Duarte, G. y Caudillo-Ruíz, D. (2012). *¿Cómo son las Relaciones Interactivas en los Jóvenes Mexicanos? Un estudio sobre Regulación, Mediación y Control Parental en la Secundaria Pública Mexicana*. *Revista Sessões do Imaginário*, 28. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/13062/8715>
- León, G., Castillo, E., Montes, M. y Caudillo, D. (2013). *Relaciones interactivas, Internet y jóvenes de secundaria en México. Primera oleada sobre usos, consumos, competencias, y navegación segura de Internet en Sonora (2012)*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- León, G. y Contreras, C. (2014). *Nuevos escenarios para la Educación Secundaria en México. Un estudio sobre hábitos, competencias y sociabilidad*. En F. Ubierna y J. Sierra (Eds.). *Miscelánea sobre el entorno audiovisual en 2014* (p.549). Madrid: Editorial Fragua.
- León, G. y Contreras, C. (2014). *Tecnologías de la Comunicación y la Información, Educación y Jóvenes de Secundaria en México. Un estudio sobre socialización y Construcción de la Identidad de las Relaciones Interactivas en Jóvenes de Secundaria Pública Mexicana*. En E. Soriano, A.J. González y Verónica C. Cala (Eds.). *Retos actuales de Educación y Salud Transcultural*. España: Universidad de Almería.
- Levine, L. E., Waite, B. M., y Bowman, L. L. (2007). *Electronic media use and distractibility for academic reading in college youth*. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 560-566. Recuperado de: http://users.clas.ufl.edu/msscha/psych/electronic_media_distractibility_college.pdf
- Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2002, 24 de octubre). *Boletín Oficial del Estado de Sonora*. En Congreso del Estado de Sonora. *Boletín 34, Sección 1*. Recuperado de: http://www.congresoson.gob.mx/Leyes_Archivos/doc_80.pdf

- Leydesdorff, L. y Probst, C. (2009). The delineation of an interdisciplinary specialty in terms of a journal set: The case of communication studies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(8), 1709-1718.
- Liu, T. C., Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. A. y Potenza, M. N. (2012). Problematic Internet use and health in adolescents: Data from a high school survey in Connecticut. *Journal of Clinical Psychiatry*, 72(6), 836-845. <http://dx.doi.org/10.4088/JCP.10m06057>
- Livingstone, S. (2007). Do the media harm children?: Reflections on new approaches to an old problem. *Journal of children and media*, 1(1), 5-14.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10(3), 393-411. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Livingstone, S. (2014). In their own words: What bothers children online? *European Journal of Communication*, 29(3), 271-288.
- Livingstone, S., Brake, D. R. (2010). On the rapid rise of social networking sites: New findings and policy implications. *Children & society*, 24(1), 75-83. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00243.x>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the Internet: The perspective of European children. Full findings. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. Recuperado de: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/National%20reports/UKReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/National%20reports/UKReport.pdf)
- Livingstone, S. y Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the Internet: the role of online skills and Internet self-efficacy. *New media & society*, 12 (2), 309-329. Recuperado de: <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/218744.pdf>
- Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C. y Staksrud, E. (2013). In their own words: What bothers children online? London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. Recuperado de: [http://eprints.lse.ac.uk/48357/1/In%20their%20own%20words%20\(Isero\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/48357/1/In%20their%20own%20words%20(Isero).pdf)
- Llopis, R. (2004). La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española. *Comunicación y sociedad*, 15 (2), 125-147.
- Llorente, M. (2005). Competencias tecnológicas en los alumnos de secundaria y bachillerato. V Congreso Internacional Virtual de la Educación. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/llorente.pdf>
- Marabotto, M. (1996). Estrategias cognitivas y metacognitivas para las tecnologías de la información. *Actas de las Jornadas de Informática Educativa*, 96, 51-59. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Martínez, M. (2012). Los Grupos focales de Discusión como Método de Investigación. Recuperado de: <http://vicereinstfeir.wordpress.com/2011/03/15/los-grupos-focales-de-discusion-como-metodo-de-investigacion/>
- Masuda, Y. (1984). La sociedad informatizada como sociedad post-industrial. Madrid: Fundesco.
- Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114. Santiago de Chile: FACSO, Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocoyelCambio.pdf
- Méndez, J. (2013). Fundamentos de economía: para la sociedad del conocimiento, 333-390. México: McGraw-Hill.
- Méndez, M. (2006). Plan 2021 y Sociedad del conocimiento. *Teoría y Praxis*, 7, 50-65. San Salvador: Universidad Don Bosco.
- Mercado, M. y Hernández, O. (2010). El proceso de la construcción de la Identidad Colectiva. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 53, 229-251. México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: http://convergencia.uaemex.mx/rev53/pdf/13_Asael%20Mercado%20Maldonado.pdf
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. <http://dx.doi.org/10.1177/1558689807302811>
- Merton, R. (2009). The sociology of knowledge. En N. Stehr y V. Meja (Eds.). *Society and knowledge: Contemporary perspectives in the sociology of knowledge and science*, 35-66. EUA: Transaction Publishers.
- Moreno, M. A., Jelenchick, L., Koff, R., Eickhoff, J. E., Diermyer, C. y Christakis, D. A. (2012). Depression and Internet use and multitasking among older adolescents: An experience sampling approach. *Computers and Human Behavior*, 28, 1097-1102. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.329112>
- Morin, E. (2001). Sobre la Interdisciplinariedad. *Boletín del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires*, 2. París: CIRET.
- Morrow, R.A. y Brown, D.D. (1994). *Critical theory and methodology*. London: Sage.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. Recuperado de: <http://www.psico.uniovi.es/remav10n2/moscoloni.pdf>
- Navarro, F. y Amézquita, I. (2007). El reto de transformar los medios públicos. *Revista Mexicana de Comunicación*, (104). 32-34.
- OCDE (2003). Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación. Madrid: Gobierno de España.

- OECD (2007). *Understanding the brain: The birth of a new leaning science*. París: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>
- OECD (2012), "Improving the Evidence Base for Information Security and Privacy Policies: Understanding the Opportunities and Challenges related to Measuring Information Security, Privacy and the Protection of Children Online", OECD Digital Economy Papers, No. 214, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dq3rkb19n-en>
- OECD (2012), *OECD Internet Economy Outlook 2012*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086463-en>
- Ólafsson, K., Livingstone, S. y Haddon, L. (2014). *Children's use of online technologies in Europe: A review of the European evidence database*. London: EU Kids Online. Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/60221/>
- Patry, J-L. (2013). Beyond multiple methods: Critical multiplism on all levels. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 7(1), 50-65.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación. Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez, J. M. (2005): Alfabetización digital y educación en medios: una necesidad emergente. *Foro sobre Alfabetización Digital*. España: Universidad Autónoma de Barcdelona. Recuperado de: http://elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=4935&doclng=4
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. New York: W. W. Norton and Company.
- Pierre, J. (1999). *Modelos de Enseñanza*. México: Diada.
- Pozo, J. (2008). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de: <http://www.edrev.info/reviews/revs82.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Madrid: Institución Educativa SEK. Recuperado de: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Prensky, M. (2004). *The emerging online live of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it*. Sin publicar. Recuperado de: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me mom, I'm learning!* St. Paul: Paragon House.
- Prensky, M. (2009). *Let's Be "Digital Multipliers"* Eliminating the digital divide is something Educators can do. *Educational Technology*. Recuperado de: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Lets_Be_Digital_Multipliers-ET-01-09.pdf
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (2008, enero 17). *Diario Oficial de la Federación de México*. México: Secretaría de Gobernación.

- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan, J. y Friedrich, L. (2013). *How Teachers Are Using Technology at Home and in Their Classrooms*. Washington: Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Reichardt, C. S. y Rallis, S. F. (1994). Qualitative and quantitative inquiries are not incompatible: A call for a new partnership. *New Directions for Program Evaluation*, 61: 85-91.
- Repko, A. (2008). *Interdisciplinary Research. Process and Theory*. California: Sage.
- Rideout, V.J. (2005). *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Rocco, T.S., Bliss, L.A., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organisational Systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Ruiz-Requies, I., Santos-Fernández, R., Carramolino-Arranz, B. y García-Sastre, S. (2008). Virtudes y desventajas de un equipo interdisciplinar ante el nuevo reto del EEES. Aportaciones a los procesos de innovación y a la integración de las TIC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), 143-157. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2860473.pdf>
- Schwandt, T. A. y Halpern, E. S. (1988). *Linking Auditing and Metaevaluation: Enhancing Quality in Applied Research*. Thousand Oaks: Sage.
- SEP (2009). *Elementos básicos. Reforma Integral de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2010). *Desarrollo de competencias en el aula. Reforma Integral de Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2391.pdf
- SEP (2011). *Habilidades Digitales para Todos*. Secretaría de Educación Básica. Reforma Integral para la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Programa_Habilidades_Digitales_para_Todos#.U9HBZ_I5Mmk
- Shadish, W. (1993). Critical Multiplism. A research strategy and its attendant tactics. *New Directions for Program Evaluation*, 60, 13-57.
- Silbereisen, R.K., Ritchie, y Overmier, B. (2009). Psychology at the vortex of convergence and divergence: The case of social change. In F. Caillods-foy (Mng. Ed.). *World Social Science Report 2010: Knowledge Divides*, pp 213-218. Paris: ISSC & UNESCO . Recuperado de: <http://www.unesco.org/shs/wssr>
- Smahel, D., Helsper, E., Green, L., Kalmus, V., Blinka, L. y Ólafsson, K. (2012). *Excessive Internet use among European children*. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science. <http://eprints.lse.ac.uk/47344/>

- Solano, M. y Viñarás, M. (2013). *Las nuevas tecnologías en la familia y la educación: retos y riesgos de una realidad inevitable*. Madrid: CEU Ediciones.
- Soriano, E. (2013). *Interculturalidad y neocomunicación*. Madrid: La Muralla.
- SSP (2012). *Guía del Taller Prevención contra el Delito Cibernético*. Ciudad de México: Secretaría de Seguridad Pública. Recuperado de: <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214152//archivo>
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. Londres: Sage.
- Staksrud, E., Livingstone, S. & Haddon, L. (2007). *What Do We Know About Children's Use of Online Technologies? A Report on Data Availability and Research Gaps in Europe*. London: EU Kids Online. London School of Economics. Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/2852/>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Básicos de la Investigación Cualitativa: Procedimientos y técnicas de la Teoría Fundamentada*. Newbury Park: Sage.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. Education and Information Technologies, 4(2). Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1009656102475#page-1>.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Torres, C. y Morrow, R. (2005). *Estado, globalización y política educacional*. España: Editorial Popular.
- Torres, S., Aguilar, M., Girardo, S. y Villalobos, M. (2012). Morelos, ¿Hacia una Sociedad del Conocimiento? Consideraciones a partir del desarrollo de la ciencia, la educación superior y las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/307/662>
- Trejo, EC. (2006). *Regulación Jurídica de Internet*. En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. LXI Legislatura. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spe/SPE-ISS-12-06.pdf>
- UIT (2009). *El ciberdelito: Guía para los países en Desarrollo*. Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones. Recuperado de: http://www.itu.int/dms_pub/itu-d/oth/01/0B/DO10B0000073301PDFS.pdf
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de la UNESCO. París: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Informe sobre las Ciencias Sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. París: UNESCO y SICS. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/resources/reports/world-social-science-report-2010/>

- UNESCO (2013). *Technology, Broadband and Education. Advancing the education for all agenda*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219687e.pdf>
- Valkenburg, P., Schouten, A. y Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New media and society*, (7) 383-402.
- Valkenburg, P. y Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model on its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48 (2), 121-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Vaquero, A. (1996). Las TIC para la enseñanza, la formación y el aprendizaje. *Revista de la Asociación de Técnicos de Informática*, 3(29). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/abc.htm>
- Vattimo, G. (1989). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Voils, C., Sandelowski, M., Barroso, J. y Heselblad, V. (2008). Making Sense of Qualitative and Quantitative Findings in Mixed Research Síntesis Studies. *Field Methods*, 20(1), 3-25. <http://dx.doi.org/10.1177/1525822X07307463>
- Vygotski, L. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17, 3-3.
- Weiss, Eduardo (2012). Los estudiantes como jóvenes. *El proceso de subjetivación*. En: *Perfiles Educativos XXXVI*, (135) 134-148. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042009>

Internet seguro y jóvenes de secundaria en México

Gustavo Adolfo León Duarte, Dora Yessica Caudillo Ruiz,
Carlos René Contreras Cázarez, Diana Elizabeth Moreno Carrillo.

ISBN 978-607-518-103-5

Este libro se terminó en Diciembre de 2014.

Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi.[®]

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

<http://www.qartuppi.com>

Esta obra está editada bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)



La obra *Internet seguro y jóvenes de secundaria en México*, presenta los resultados del tercer diagnóstico anual consecutivo que entre los periodos 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014, mide las variables asociadas al uso, consumo, competencias, socialización y riesgos que presentan los jóvenes de secundarias de la ciudad de Hermosillo, Sonora (México) frente a tecnologías digitales y dispositivos portátiles con conexión a Internet.

Probando metodologías mixtas y un modelo interdisciplinar inclusivo, el estudio muestra conclusiones verificables y objetivas, proponiendo a su vez soluciones eficaces mediante la implementación de Modelos de Integración de las Tecnologías Digitales (MIT).

ISBN 978-602-518-103-5

Qartuppi.

D.R. © 2014, UNIVERSIDAD DE SONORA
Edición y Diseño: **Qartuppi, S. de R.L. de C.V.**