

CIBERCULTURA y TECNOLOGÍA DIGITAL

Estudios interdisciplinarios en Sonora, México

Gustavo Adolfo León Duarte
Emilia Castillo Ochoa
(Coordinadores)



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Qartuppi

NOTA IMPORTANTE:

La totalidad de los estudios contenidos en la presente obra proceden de proyectos de investigación específicos que reciben financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), del Programa de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y de la Universidad de Sonora. Su proceso de publicación fue revisado, arbitrado y dictaminado siguiendo los criterios y el rigor de calidad académica internacional. El comité dictaminador de pares académicos procede de la Universidad Pompeu Fabra, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente y de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

CIBERCULTURA y TECNOLOGÍA DIGITAL

Estudios interdisciplinarios en Sonora, México

Gustavo Adolfo León Duarte
Emilia Castillo Ochoa
(Coordinadores)



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Qartuppi.

Cibercultura y Tecnología Digital
Estudios Interdisciplinarios en Sonora, México.

1era. edición, junio 2016.

ISBN 978-607-518-187-5

ISBN 978-607-96359-7-8

D.R. © 2016. Gustavo Adolfo León Duarte y Emilia Ochoa Castillo
(Coordinadores)

D.R. © 2016. UNIVERSIDAD DE SONORA
Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, Col. Centro
Hermosillo, Sonora 83000 México.
<http://www.uson.mx>

D.R. © 2016. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
Calle Real 63, Col. Villa Satélite
Hermosillo, Sonora 83200 México
<http://www.qartuppi.com>

Edición y Maquetación: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
Corrección de Estilo: Adriana Colón Martínez
Diseño de Portada: León Felipe Irigoyen Morales

Esta obra se apoyó con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad
en Instituciones Educativas **OP/PROFOCIE-2014-26MSU0015Z-10.**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE	19
Cibercultura, sociedad digital y comunicación audiovisual	
1. Cibercultura juvenil y comunicación audiovisual. La sociabilidad de jóvenes de educación superior <i>José Alberto Abril Valdez</i> <i>Gustavo Adolfo León Duarte</i>	21
2. Aportes teóricos disciplinares al Modelo Inclusivo interdisciplinario aplicado a procesos de formación en jóvenes adolescentes. <i>Gustavo Adolfo León Duarte</i> <i>Carlos René Contreras Cázarez</i> <i>Diana Elizabeth Moreno Carrillo</i> <i>Dora Yéssica Caudillo Ruíz</i>	101
3. Cibercultura y comunidades emergentes de conocimiento. Los usos sociales y la apropiación del saber convergente. Estudio de caso aplicado en educación media superior <i>Carlos Alberto Tapia Fontes</i> <i>Gustavo Adolfo León Duarte</i>	179

SEGUNDA PARTE **245**

**La perspectiva interdisciplinaria en el estudio de la comunicación
y educación superior**

4. Aproximación interdisciplinaria para el análisis de la calidad
en la formación de profesionales de la comunicación **247**

Lisset Aracely Oliveros Rodríguez

Emilia Castillo Ochoa

5. Perfil académico, valoración de la práctica docente
y actividad investigadora del profesor principiante **271**
en educación superior

Mariel M. Montes Castillo

Gustavo Adolfo León Duarte

TERCERA PARTE **319**

**Modelos interdisciplinarios en el estudio de la migración,
la educación y la cultura digital en educación superior**

6. Migración, educación superior y estudiantes de doble retorno. **321**

Una propuesta interdisciplinaria.

Emilia Castillo Ochoa

Priscila Guadalupe Ochoa

7. Transformaciones e innovación tecnológica en las universidades públicas
de México. La innovación tecnológica en los procesos de enseñanza **375**
del profesorado de la Universidad de Sonora

Edgar Oswaldo González Bello

Emilia Castillo Ochoa

INTRODUCCIÓN

Varias son las claves de entendimiento que aspira a generar el orden del discurso en la presente obra. Una primera clave en la producción de sentido que puede ser atribuida a los contenidos que quiere transmitir el libro colectivo *Cibercultura y Tecnología Digital. Estudios Interdisciplinarios en Sonora, México*, es que las perspectivas y modelos interdisciplinarios que se implementan a lo largo y ancho de la obra existen sólo en la medida de que coexisten, a su vez, distintos aportes disciplinares que las nutren. Es decir, no puede existir aquí distintas perspectivas de investigación interdisciplinaria si no existen las disciplinas y, particularmente, los núcleos teóricos de la Comunicación, la Educación, Los Estudios Culturales, la Psicología, la Sociología, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, etc.; que permitan a las y los investigadores implicados abordar tópicos interdisciplinarios desde un punto de vista disciplinario particular y que, como sostiene Craig (2008), aporten verdadero valor a la empresa interdisciplinaria.

En este sentido, una segunda clave de entendimiento es que la interdisciplina puede ser entendida aquí como una forma de trabajo organizacional que realiza un equipo de especialistas disciplinares específicos entorno a una misma problemática que es analizada desde distintos ángulos y no separadamente: la obra *Cibercultura y tecnología digital. Estudios interdisciplinarios en Sonora, México*, aspira, por tanto, a definir mecanismos, estrategias y prácticas académicas que transiten sobre fronteras narrativas históricamente cerradas a los anaqueles disciplinarios del ámbito de las Ciencias Sociales para aproximarlas e integrarlas a una visión de trabajo más amplia, más abierta e inclusiva a la investigación y observación de distintos aspectos de la realidad pero, también, más interesada en las relaciones que el conocimiento

puede establecer sobre aspectos que son abordados por problemas sociales emergentes y de campos disciplinarios separados indistintamente (León, 2009; 2015).

Esta obra puede entenderse como origen y producto directo de más de una década del programa de trabajo del Grupo de Enseñanza e Investigación de la Comunicación en América Latina (GEIC-AL). Su propósito busca no sólo evidenciar lo realizado en varios proyectos y líneas de investigación consolidadas por el GEIC durante varios años sino, también, hacer visible los procesos de articulación, coherencia y generación de nuevo conocimiento al implementar la perspectiva de investigación interdisciplinar en la resolución de problemas sociales urgentes en el plano regional y nacional. Su objetivo explícito aspira, por tanto, a resolver problemas complejos en los ámbitos profesionales y productivos dentro del campo de estudios de la Comunicación, la Educación, la Tecnología Digital, la Cultura y la sociedad mexicana en general y, particular y principalmente, la de nuestra región, la del Estado de Sonora (México).

Una tercera clave de entendimiento es que, en el caso del equipo de investigación del GEIC, se trata de un equipo de investigación integrado por perfiles humanos específicos que devienen de distintas opciones disciplinares, lo que supone que cada miembro del grupo está sistemáticamente formado dentro de cada disciplina participante. Lo mismo ocurre desde la definición y la distribución del peso y del aporte epistemológico proveniente de cada aporte disciplinario específico en todas y cada una de las contribuciones expuestas en la presente obra colectiva. Así, entendemos, que en la práctica, lo interdisciplinario debe llevarse a cabo como una integración y no entronizar o privilegiar el predominio de determinada disciplina sobre otra(s).

Una cuarta clave en la producción de sentido que aspira generar la presente obra es, precisamente, la integración de los aportes disciplinares expuestos en todos y cada uno de los siete capítulos que le integran. Creemos que un método efectivo para abordar y explicar los distintos problemas sociales y culturales que abordamos para el caso de Sonora, México, deben ofrecer un profundo acercamiento disciplinar a partir de los aportes específicos, así como en su auto organización, patrón complejo producido por la interacción general de dichas aportaciones. Por ejemplo, de acuerdo con Newell (2013), la perspectiva interdisciplinaria es candidata lógica para desarrollar sistemas específicos, completos y complejos de fenómenos sociales sólo

si los aportes disciplinares tienen experiencia o desarrollos previos y puedan ser tratados como aportes de estudio mediante facetas individuales o sub sistemas. Newell entiende que el estudio interdisciplinario debe trazar profundas percepciones desde las disciplinas relevantes y debe buscar integrar aquellas en un modelo más inclusivo y comprensivo de entendimiento. A fin de justificar dicho acercamiento, Newell (2001), sostiene que el objeto de estudio debe ser multifacético, además de que sus facetas teóricas y metodológicas deben ser coherentes. Si no es multifacético entonces acercarse mediante una sola disciplina o campo de estudio bastará ya que puede ser estudiado adecuadamente desde una perspectiva reduccionista.

Tal y como señalamos anteriormente, una característica general que permea en los estudios que integran la presente obra colectiva es la integración de modelos y núcleos teóricos, técnicas, instrumentos y un conocimiento tácito que busca avanzar hacia nuevos contextos de aplicación y uso. Consecuentemente, otro elemento característico que se busca evidenciar es la definición entre lo fundamental del núcleo teórico y los datos que explican una situación específica en la que se encuentra nuestra región bajo estudio. Todos y cada uno de los siete estudios que contiene el presente libro proceden de proyectos de investigación específicos que reciben financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) entre 2013 y 2016. A su vez, todos están situados bajo las dos grandes Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGyAC) del GEIC: 1. Procesos de institucionalización de la comunicación: teoría y metodología en la enseñanza e investigación de la comunicación en América Latina y, 2. Las políticas públicas en educación superior y enseñanza e investigación de la comunicación: académicos, estudiantes e instituciones del Estado de Sonora, de México y de América Latina. Igualmente, los siete estudios incluidos aquí son productos de proyectos de investigación que están integrados en LGyAC de la institución que las cobija, la Universidad de Sonora. Específicamente, al interior del Posgrado Integral en Ciencias Sociales (PICS) a través de los Programas de Maestría en Ciencias Sociales (registro dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad – PNPC – No. 002903) y el Programa de Doctorado (registro PNPC No. 002905).

Particularmente en el PICS se inscriben en las siguientes LGyAC: por un lado, en la Línea de Problemas Sociales Emergentes en Cultura y Etnodesarrollo se aspira a atender un ámbito de investigación necesario, que tiene que ver con la identidad, la

multiculturalidad y las prácticas sociales regionales con intereses en conflicto como lo son los procesos de interrupción de estudios, emigración y reincorporación escolar de los jóvenes mexicanos que después de emigrar hacia Estados Unidos deciden retornar a México, donde asumen como proyecto de vida la reincorporación a sus estudios universitarios. Por otro, en la Línea de Desarrollo Social y Procesos Educativos, al buscar incidir con modelos teóricos, datos y propuestas surgidas de la investigación científica para el mejoramiento de procesos de educación en el plano regional, caracterizado por entornos de una demanda cada vez más creciente en el sector educativo: el rezago escolar de las minorías, la brecha digital y la falta de capacitación de las comunidades académicas pero también por procesos complejos de comunicación social interactiva mediada por dispositivos tecnológicos inteligentes, por comunidades emergentes de conocimiento en prácticamente todos los niveles educativos y por procesos culturales e identitarios que van más allá del aula y de nuestras propias fronteras.

Estamos conscientes de que la experiencia sobre los estudios interdisciplinarios en la región de Sonora (México) es prácticamente inexistente hasta hace pocos años. Los estudios sociales aquí expuestos pudieran ser entendidos como esfuerzos y aportes modestos que buscan ofrecer una respuesta que quizás pudieran permitir ayudar a enriquecer la reflexión y el entendimiento de los problemas sociales abordados con la ayuda de varias disciplinas o campos de estudio que trabajan de manera integrada. Al incorporar las aportaciones y fortalezas de cada núcleo teórico disciplinar desde la Comunicación, la Educación, la Sociología, las Tecnologías de la Información y otros campos disciplinares, también partimos por reconocer las debilidades, condicionantes y límites de las realidades regionales. Sonora es uno de los estados que, junto con la Ciudad de México, conforman las treinta y dos entidades federativas de los Estados Unidos Mexicanos. Desde 1910, geográficamente se encuentra distanciado a más de 2000 kilómetros del centro del poder político mexicano. Es conocido por sus características desérticas y su clima caluroso que frecuentemente supera los 40° C en verano. Colinda al este con el estado de Chihuahua; al sur con el estado de Sinaloa; y al noroeste con el estado de Baja California; al norte comparte una extensa frontera con el estado estadounidense de Arizona y una más pequeña con Nuevo México, también en Estados Unidos de Norteamérica; y hacia el oeste colinda con el Mar de Cortés o Golfo de California. Ocupa el segundo lugar

nacional en extensión, después de Chihuahua, con un 9,2% del total del territorio mexicano. El territorio del estado de Sonora está conformado por cuatro provincias fisiográficas: la Sierra Madre Occidental, las Sierras y Valles Paralelos en el centro, el desierto y la costa del Golfo de California. Se divide en 72 municipios. Su capital es Hermosillo. Otras localidades importantes son Ciudad Obregón, Navojoa, Caborca, Guaymas, Puerto Peñasco, Nogales, Agua Prieta, San Luis Río Colorado, Nacozari de García y Cananea. En ésta región habitan ocho pueblos indígenas, entre ellos los mayos, los yaquis y los seris. Un sello de identidad social y cultural está definida históricamente por su situación como estado fronterizo desde la intervención estadounidense en México. Consideramos que los temas aquí abordados son de vital importancia en tanto que cada una de las contribuciones aporta elementos para reflexionar y discutir un problema social relevante en el contexto del estado de Sonora.

Cada proyecto de investigación aspira a explicar un conjunto de facetas teóricas y empíricas de la compleja realidad educativa, tecnológica y cultural de nuestra región. Es decir, los modelos, las perspectivas, las tradiciones narrativas que nutre y encarna al enfoque interdisciplinario en cada capítulo se enfoca por un patrón general integral basado en distintas aportaciones disciplinarias y modelado por el sistema complejo como un todo. Por ello, en cada capítulo se prueban modelos y se analizan datos. En la medida de los límites de cada estudio, se intentan ofrecer conclusiones y propuestas prácticas para la reflexión, discusión y resolución específica de las temáticas abordadas.

El libro se ha estructurado en tres partes tratando de enfatizar tantos núcleos y aportes disciplinares como la aplicación de resultados concretos a contextos específicos. En la primera parte del libro se abre con el capítulo titulado *Nueva cultura audiovisual y ciberculturas juveniles: consumo audiovisual y sociabilidad de jóvenes en el ciberespacio*. Sus autores, José Abril Valdés y Gustavo León Duarte formulan una serie de planteamientos a través de los cuales intentan dar cuenta de las transformaciones que las prácticas culturales de los jóvenes han sufrido y de cómo las nuevas tecnologías en general y el audiovisual en particular han estado encarnando un papel fundamental. A su vez, con ello, se pretende aportar conocimiento desde ámbitos y contextos que parecen pensarse excluidos de esas transformaciones. Recordemos que la nueva cultura audiovisual y las ciberculturas juveniles remiten precisamente a esas transformaciones. La accesibilidad creciente a Internet, a tra-

vés de cada vez más novedosos artefactos culturales y la evidente predilección del sector joven por el formato audiovisual, incluida su variante más lúdica, el videojuego, parecieran articular identificaciones, gustos, preferencias y hasta proyectos con los que conforman su identidad y prefiguran su futuro personal y grupal. El objetivo es analizar lo audiovisual, su consumo y la apropiación como generador de procesos de sociabilidad de jóvenes en el ciberespacio. Se implementa aquí un diseño metodológico de corte cualitativo compuesto por diversas técnicas donde sobresale el estudio de caso (aplicado en grupos asumidos como comunidades en la red social Facebook e integrados a partir del interés por el intercambio de material audiovisual) y la etnografía virtual que contempla la observación participante y la entrevista semi dirigida a sujetos clave e integrantes de estas comunidades. Sin duda el capítulo representa un buen aporte a la comprensión integral de los procesos de producción audiovisual que se estructuran actualmente en las comunidades virtuales más especializadas tanto en el plano local y regional del estado de Sonora como en un contexto global.

En Aportes teóricos disciplinares al Modelo Inclusivo interdisciplinario aplicado a procesos de formación en jóvenes adolescentes. Estudios de caso en educación básica, de Gustavo León Duarte, René Contreras Cázarez, Diana Moreno Carrillo y Dora Caudillo Ruíz, se busca expresar cuáles podrían ser los contextos y los constructos teóricos básicos en el estudio de la Generación Interactiva Mexicana (GIM). Los autores entienden por la GIM a las nuevas generaciones mexicanas que han nacido inmersas en una sociedad globalizada, caracterizada principalmente por su interactividad con las TIC y la sociedad del conocimiento: las nuevas generaciones de niños y jóvenes cuya interactividad (y, por tanto, expresiones extensiva de intercambios comunicacionales) con los dispositivos inteligentes está destinada a cinco ejes fundamentales en la producción de sentido: comunicar, conocer, compartir, divertirse y consumir. Uno de los aportes a enfatizar en este estudio es la prueba del Modelo Inclusivo Interdisciplinar para el estudio de la GIM en la totalidad de secundarias públicas de la ciudad de Hermosillo, Sonora (México). Varias son las contribuciones a las que arriba el texto. Quizás se puedan destacar el perfil y la tipología que caracteriza hoy en día a la GIM al ingresar e interactuar con dispositivos electrónicos con acceso a Internet, la caracterización que define los riesgos y las conductas antisociales y/o ilícitas que pueden alterar la integridad de la GIM como

podrían ser el ciberbullying y el sexting y, finalmente, la categorización de familias restrictivas y familias orientadoras en relación al consumo de las TIC en Sonora

La primera parte del libro se cierra con el estudio titulado *Cibercultura y comunidades emergentes de conocimiento. Los usos sociales y la apropiación del saber convergente. Estudio de caso aplicado en la educación media superior*, de la autoría de Carlos Tapia Fontes y Gustavo León Duarte. Esta contribución destaca el uso de medios digitales y redes sociales como twitter, Facebook o YouTube, como expresiones directas de experiencias y productoras a su vez de nuevas formas de aprendizaje y conocimiento. Factores como la informacionalización, la mediación, la ampliación de la esfera mediática, la mercantilización de las actividades comunicacionales, la diferenciación de las prácticas sociales y la circulación de los flujos y la transnacionalización de las actividades info-comunicacionales, son prácticas que permiten a los autores del texto introducir el concepto de Comunidades Emergentes de Conocimiento (CEC) para analizar y explicar la usabilidad tecnológica en entornos sociales concretos para mejorar no sólo la adopción tecnológica sino la gestión de conocimiento que impulse cambios y resuelva necesidades sociales mediante el manejo apropiado de las TIC. El capítulo aspira, así, a probar un modelo interdisciplinar para la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento en los estudiantes pre-universitarios de escuelas preparatorias públicas y privadas de Sonora. Se logra identificar las características relevantes de las CEC y sus procesos de uso y adopción de los dispositivos tecnológicos por parte de los estudiantes al punto de destrabar las incógnitas básicas de cómo y porqué son utilizados los dispositivos tecnológicos en las CEC y si efectivamente logran fomentar las habilidades digitales individuales: ¿Cómo ocurren los procesos de interacción y apropiación de saber?, ¿son posibilitadores de inteligencia colectiva?, ¿cómo se desarrolla el proceso de incorporación de los distintos niveles socioeconómicos?, ¿tienen impacto estos procesos en los contenidos y diseño de la tecnología usada por los jóvenes pre universitarios?, ¿Cuáles son los rasgos principales de las CEC?, ¿qué tipo de tecnología y dispositivo se utiliza con mayor frecuencia?, ¿las escuelas preuniversitarias fomentan las CEC?, ¿cómo se produce el conocimiento?, ¿se dan cuenta los participantes que están en una CEC?, ¿hay una agenda para gestionar el conocimiento generadas por las TIC? ¿Efectivamente ocurre en las mismas escuelas y en la definición de las políticas públicas educativas sectoriales que se impulsan en Sonora?

En la Segunda Parte, el libro abre con la contribución titulada *Aproximación interdisciplinaria para el análisis de la calidad en la formación de profesionales de la comunicación*, de Lisset Aracely Oliveros Rodríguez y Emilia Castillo Ochoa. Se evalúa las cinco áreas prioritarias del Examen General de Egreso de Licenciatura para Ciencias de la Comunicación (EGEL-COMUNICA) que implementa el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior de México: Periodismo, Publicidad, Comunicación Organizacional, Productos Comunicativos e Investigación Aplicada a la Comunicación. Cada una de estas áreas se refiere a los ámbitos profesionales en los que actualmente se organiza la labor profesional de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora y se integra por dos sub-áreas que comprenden las principales actividades profesionales de cada uno de los ámbitos profesionales referidos. Los aspectos a evaluar identifican los conocimientos y habilidades necesarios para realizar tareas específicas relacionadas con cada actividad profesional. En cada una de las áreas del examen se consideran tres niveles de desempeño: Aún no satisfactorio (ANS), Satisfactorio (DS) y Sobresaliente (DSS), en los cuales se clasifica a los sustentantes con base en el desempeño obtenido. A partir de la indagación sobre el estado del arte en la línea de interés investigativo, así como las primeras aproximaciones teóricas y empíricas del modelo interdisciplinar implementado, se deja entrever que una de las contribuciones del texto apuntan a la idea de que los procesos de formación de profesionales de la comunicación en la Universidad de Sonora aún requieren de una mayor producción de conocimiento científico mediante la aplicación de planteamientos y modelos teóricos interdisciplinarios y la utilización de metodologías cuantitativas y cualitativas como características que identifiquen la formación en los estudiantes: que sea materia prima para el diseño de estrategias de intervención socio-educativa que impacten favorablemente en la mejora de los niveles de desempeño académico obtenidos por los estudiantes universitarios, no solo de las Ciencias de la Comunicación sino también de otros programas educativos que presentan comportamientos similares en torno a los resultados en las pruebas estandarizadas externas aplicadas al egreso de la educación superior en el Estado de Sonora.

La segunda parte del libro cierra con la contribución de Mariel Montes Castillo y Gustavo León Duarte titulada *Perfil académico, valoración de la práctica docente y actividad investigadora del profesor principiante en educación superior*. En este

capítulo se parte de las distintas perspectivas que llevan asociadas diferentes puntos de vista acerca de la práctica y la teoría del desarrollo profesional del profesor en sus fases de inducción. Desde la primera perspectiva se entiende que el profesor y sus potenciales personales son los elementos centrales de su desarrollo profesional. La buena enseñanza se asocia aquí con las características personales como por ejemplo: autonomía, tolerancia, flexibilidad, empatía, comprensión, etc. No obstante, el desarrollo profesional del profesor principiante se considera como el camino en que el profesor aprende a estructurar su rol en tanto interacción con el ambiente. Desde la segunda perspectiva, la adquisición de una enseñanza efectiva y una dirección de clase adecuada son las habilidades centrales. Como elemento básico de esta visión del desarrollo profesional de los profesores principiantes, los autores del texto subrayan la creencia de que existen una serie de habilidades efectivas de enseñanza y dirección de clase, las cuales pueden ser fácilmente transmitidas a los profesores.

Desde el estudio de las habilidades y conocimientos básicos para la enseñanza se obtiene una perspectiva que da lugar a programas de educación del profesores basados en la competencia, pero también da lugar a todo el estudio de profesores expertos y principiantes, que intentan avanzar en el estudio profundo de la estructura de conocimiento del profesor y cómo desarrolla en el tiempo. Desde un tercer punto de vista, los autores también abogan por la adaptación que realiza el profesor principiante al ambiente profesional que le rodea. Desde este esquema de razonamiento, la socialización del profesor se entiende como un proceso de aprendizaje social mediante el cual se adquieren los valores y actitudes, las habilidades y conocimientos necesarios para llegar a ser un miembro de la comunidad profesional. En todo caso defienden la postura del educador que ha tenido la capacidad de desarrollar y potencializar una comunicación y una educación integral que incluye la formación de conocimientos, procedimientos y actitudes con ciertas características donde enfatizan la orientación a los estudiantes simultáneamente a la realización de sus tareas de enseñanza y el perfil del educador democrático, abierto a la participación, justo en sus actuaciones, tolerante, comunicante y motivador, capaz de despertar en los alumnos el interés por el saber y que busca contribuir a mejorar su contexto y situación social a través de su ejercicio profesional.

La Tercera Parte del libro presenta primeramente el texto de Emilia Castillo Ochoa y Priscilla Guadalupe Ochoa titulado *Migración, educación superior y*

estudiantes de doble retorno. Una propuesta interdisciplinar. En esta contribución se pretende aportar un modelo teórico metodológico aplicado en un caso empírico para la fase “final” del proceso migratorio por medio de una tipología de los migrantes (estudiantes de educación superior) y formular un enfoque y una categoría analítica, que permita explicar un fenómeno que repercute en la juventud sonorense y mexicana. El capítulo aporta conocimiento interdisciplinar para el análisis de los procesos de educación, cultura e identidad así como de emigración de los jóvenes mexicanos. Este último aspecto se utiliza para hacer referencia a los estudiantes mexicanos que después de emigrar hacia Estados Unidos deciden retornar a México para reincorporarse a continuar con los estudios universitarios. Para el caso de esta investigación se ha denominado a este sujeto como el estudiante migrante de retorno –EMR. En ese sentido, para efectos del análisis del doble retorno, una sola disciplina no basta para explicarla. El enfoque interdisciplinario es pertinente, por tratarse de un fenómeno conformado por otros fenómenos como la reincorporación y el abandono escolar, abordados desde la disciplina de la educación, los procesos de migración, desde la sociología, los puntos de inflexión como una cuestión psicológica y la política por contextualizar el escenario en ambos países (México y Estados Unidos) en el que viven el EMR. El capítulo aporta distintas claves para entender el proceso mediante el cual el EMR logra tener éxito relativo en su iniciativa: para el caso de los universitarios emigrantes de retorno, el primer punto puede relacionarse con el estado migratorio en Estados Unidos; el segundo, el momento clave en aquel país o bien a su regreso en México; y, el tercero, en su decisión de reincorporación a la Universidad de Sonora en tanto que es la institución bajo estudio.

Finalmente el libro cierra con el capítulo titulado *Transformaciones e innovación tecnológica en las universidades públicas de México. La innovación tecnológica en los procesos de enseñanza del profesorado de la Universidad de Sonora*, de la autoría de Edgar González Bello y Emilia Castillo Ochoa. Se trata de una propuesta de transformación de los contextos educativos por las tecnologías para generar procesos y escenarios educativos institucionales en congruencia con las exigencias sociales. Se fundamenta desde los estudios de la comunicación educativa, desde las tecnologías de la información y desde la ciencia política. Al estar dirigida a los agentes universitarios, la contribución distingue la propuesta necesaria de establecer un marco de referencia que distinga el discurso político en función de

lo que realmente ocurre al interior de las universidades públicas de México. Derivado del análisis y revisión de literatura, se presenta un modelo teórico que se propone para ser utilizado como base fundamental en el desarrollo de investigaciones sobre transformaciones e innovaciones sobre las TIC en las universidades. La propuesta de análisis establece un punto de referencia a través de la integración de conocimiento mediante una metodología que integra las teorías de difusión de las innovaciones, el análisis de los efectos de la política pública y la propuesta de la capacidad institucional para el cambio. En conjunto, según los autores, el modelo permite no ya indagar en el estado puntual de la innovación sobre las TIC en las universidades públicas mexicanas sino que permite cuestionar cómo los actores entienden el cambio, qué es lo que impide cambiar y qué procesos ocurren cuando se enfrentan ante la tarea de innovar para que ocurra el cambio real. Las aportaciones del texto no sólo estriban en probar el modelo sino en presentar y discutir los hallazgos en una de las principales universidades pública del Noroeste de México: la Universidad de Sonora.

Gustavo Adolfo León Duarte
Líder del CAC GEIC-AL
Hermosillo, marzo de 2016

PRIMERA PARTE

**Cibercultura, sociedad digital
y comunicación audiovisual**

1.

Cibercultura juvenil y comunicación audiovisual. La sociabilidad de jóvenes de educación superior.

José Alberto Abril Valdez

Gustavo Adolfo León Duarte

1. Introducción

Toda investigación parte de una serie de cuestiones que en la búsqueda de respuestas guían su desarrollo. Preguntas que, al plantearse, ya permiten inferir por lo menos dos aspectos relacionados con el posicionamiento del investigador: quiénes o cuáles son sus sujetos/objetos de interés y desde dónde (contextualmente hablando) los formula. De varios trabajos recientes en el ámbito latinoamericano hay dos que aquí, por afinidad de intereses, nos interesa retomar para establecer un punto de partida; de un extremo a otro, desde México y desde Argentina, algunos autores clave en la reflexión e indagación sobre los estrechos vínculos entre culturas juveniles y nuevas tecnologías proponen dudas introductorias centrales en sus respectivos trabajos: por un lado, Néstor García Canclini (2012) propone repensar la muy anunciada debacle (económicamente hablando) de las industrias culturales y su posible relación con los jóvenes actuales, la llamada generación digital (o bien, la ahora muy recientemente llamada generación *hashtag*). Si las tiendas de discos cierran, si la renta de películas disminuyen notoriamente provocando el cierre de este tipo de negocios, si las librerías se han vuelto espacios cada vez menos frecuentados por jóvenes y estos

a su vez han abandonado prácticamente los espacios públicos que antes se pensaban como propios para su encuentro y sus prácticas ¿significa acaso que ellos, los jóvenes, han dejado de leer, ver películas, escuchar música y desarrollar prácticas culturales que, de acuerdo a cada momento los caracterizaban, antes de la expansión de las nuevas tecnologías y la llegada de Internet en particular?

Por su parte, desde Argentina, autores e investigadores como Alejandro Artopoulos (2012) y Roberto Igarza (2012) entre la pregunta epistémica y la provocación plantean: ¿Es acaso la sociedad del conocimiento y la información un fenómeno que compete solo a los países ricos y por lo tanto algo de lo que se mantienen al margen los países en desarrollo? ¿A estas alturas tenemos que cargar con los prejuicios de que Apple, Google, Facebook, etc., son los jinetes del Apocalipsis de las culturas nacionales?

Si se profundiza un poco sobre estos planteamientos, no resulta difícil identificar cuáles son las preocupaciones de fondo: la idea no es documentar el estado actual de las industrias culturales sino la de llamar la atención sobre un nuevo estado de cosas respecto a las formas de acceder a una serie de bienes culturales, simbólicos, así como formas emergentes de organización y prácticas que implican su consumo; acceso, organización y prácticas en las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) resultan determinantes y que, por lo tanto, las vuelven parte inherente de la sociedad del conocimiento y la información.

En sintonía, para otros tantos autores (Urresti, 2008; Reig y Vílchez, 2013; Morduchowicz, 2012; Urteaga, 2012), las TIC, lejos de plantear un problema de signo negativo, más aún si se piensa en su relación con los jóvenes, es una realidad extremadamente próxima, cercana, de la que las ciencias sociales deben estar atentas y ello incluye, tal como lo sugieren Artopoulos e Igarza, toda contribución que desde los países en vías de desarrollo puedan realizar.

De acuerdo con Urresti (2008) lo anterior es algo que debe considerarse poco discutible en las sociedades contemporáneas. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han adquirido una creciente presencia y esta, además de crecer geométricamente en términos físicos, gana cotidianamente en relevancia en la medida en que estas tecnologías en constante transformación, intervienen e interfieren en los distintos ámbitos que conforman la realidad social, y redefinen procesos económicos, sociales y culturales desde su propia raíz.

Las computadoras, los programas de software, la posibilidad de conexión remota e intercambio en tiempo real, generan un entorno de relaciones comunicativas que transforman sin retorno la vida cotidiana en todos los niveles de observación del sistema social (Urresti, 2008; García Canclini, 2012).

Para Reig y Vílchez (2013), lo anterior ha provocado la consolidación de la conexión a Internet como un hábito cotidiano para una mayoría creciente de la población aun en aquellos países de economías poco sólidas y en constante crisis, que se manifiesta claramente en el incremento de las actividades que se desarrollan en la Red. A ello ha contribuido la aparición reciente de cierta tecnología ubicua, como los llamados móviles inteligentes y las tablets, relativamente accesibles que a su vez vuelven notoriamente accesible la entrada al ciberespacio.

Si bien, es ya paradigmático pensar este conjunto de transformaciones como “sociedad de la información y el conocimiento”; hay ciertos autores como los anteriormente citados que prefieren categorizar a nuestras sociedades contemporáneas como la “sociedad de las cuatro pantallas” (Artopoulos, 2011). Y es esta categoría la que obliga regresar a los cuestionamientos iniciales sintetizados en tres aspectos fundamentales:

1. La aparición de celulares inteligentes y otros dispositivos móviles con capacidades de procesamiento avanzado ha provocado la “proletarización” (Artopoulos, 2011) de Internet y la tecnología digital.
2. Esta accesibilidad viene a reafirmar el posicionamiento y empoderamiento del sector juvenil en la Red; es decir, la llamada cultura juvenil encuentra en esta sociedad de las cuatro pantallas una forma de expresión y reafirmación de su identidad; estas nuevas pantallas se integran a la identidad del joven y a los procesos socio-culturales que le dan sentido (Artopoulos, 2011; Igarza, 2010; García Canclini, 2012; Reig y Vílchez, 2013).
3. El combo tecnológico –nuevos dispositivos-Facebook-Youtube– es adoptado, mayoritariamente por los jóvenes, para la producción y el consumo de bienes culturales (Igarza, 2010), de tal forma que el fenómeno a destacar es la “audio-visualización creciente de la Web” (Igarza, 2010, p. 86).

Son precisamente estas tres últimas líneas temáticas las que conducen las siguientes reflexiones. A partir del proyecto *Nueva cultura audiovisual y ciberculturas*

juveniles: consumo audiovisual y sociabilidad de jóvenes en el ciberespacio hemos formulado una serie de planteamientos a través de los que se intenta dar cuenta de las transformaciones que las prácticas culturales de los jóvenes –que implican nuevas formas de agregación, procesos de sociabilidad y conformación de identidades– han sufrido y de cómo las nuevas tecnologías en general y el audiovisual en particular han estado desempeñando un papel fundamental. A su vez, con ello, se pretende aportar conocimiento desde ámbitos y contextos que –como lo sugiere Artopoulos (2011) – parecen pensarse excluidos de esas transformaciones.

La nueva cultura audiovisual y las ciberculturas juveniles remiten precisamente a esas transformaciones. La accesibilidad creciente a Internet, a través de cada vez más novedosos artefactos culturales (Hine, 2004), y la evidente predilección del sector joven por el formato audiovisual, incluida su variante más lúdica, el videojuego (Balestrini, 2010), articulan identificaciones, gustos, preferencias y hasta proyectos con los que conforman su identidad y prefiguran su futuro personal y grupal (Urresti, 2008). Todo ello obliga a repensar el mundo en el que ubicamos este conjunto de prácticas así como la perspectiva epistemológica con la que realizamos tales abordajes. Mundo en constante transformación y perspectiva, por lo tanto, obligada a estar en sintonía.

2. Aspectos contextuales. El estudio de las culturas juveniles y la comunicación audiovisual en el marco de la globalización

De entrada hemos enfatizado algunos aspectos relacionados con las transformaciones tecnológicas y culturales del mundo actual, así como las formas en que se manifiestan particular y especialmente en el sector juvenil. Sin embargo, es preciso pasar de esa visión panorámica a una mirada mucho más puntual sobre los varios aspectos distintivos de la actualidad. En ese sentido, asumimos que la actualidad y sus particularidades son producto de un proceso al que consensuadamente se identifica como globalización y que sin su cabal comprensión difícilmente se podría acceder al entendimiento de los muchos fenómenos que bajo su sombra emergen y se desarrollan. Intentar explicar la globalización en tanto concepto y en tanto realidad inmediata, presente, es una empresa por demás compleja dada las infinitas implicaciones que plantea. Por ello, para evitar perderse en generalidades conceptuales, optamos por transitar estableciendo ciertos límites.

Un primer punto de orientación lo define Anthony Giddens (2002) al establecer algunas líneas de demarcación señalando que la globalización no solamente es económica, también es “[...] política, tecnológica y cultural, además de económica. Se ha visto influida, sobre todo por cambios en los sistemas de comunicación que datan únicamente de finales de los años sesenta” (Giddens, 2002, p. 23). Con ello el autor deja claro que la globalización puede caracterizarse, entenderse y explicarse desde otras perspectivas diferentes –aunque no por ello desligadas en su totalidad– de la económica como generalmente suele pensarse. “Es un error –señala Giddens (2002) – pensar que la globalización solo concierne a los grandes sistemas, como el orden financiero mundial” (p. 24).

De esta definición interesa remarcar tres elementos: tecnología, sistemas de comunicación y cultura. Los dos primeros son elementos que permiten hablar de la globalización como un fenómeno en creciente expansión, en todos los sentidos, debido a los avances tecnológicos y la enorme facilidad y rapidez que estos han establecido en la circulación e intercambio de la información. Esto no significa, claro, que la tecnología haya estado ausente en períodos anteriores y mucho menos que la comunicación desde ese punto de vista, el tecnológico, no haya dejado su impronta. Al respecto Pérez (2004) marca una clara línea evolutiva:

La invención de la imprenta por Gutenberg en 1445 fue la primera gran revolución de la época moderna que generó una cultura escrita de carácter universal para una elite. La radio, en los años veinte supuso una nueva revolución cifrada en la cultura auditiva de masas, seguida por la de imágenes televisivas que transformó nuevamente el panorama social en los años cincuenta. Ambas revoluciones, de índole menos elitista, propiciaron el surgimiento de otras formas de cultura y contribuyeron a la difusión y universalización de la misma [...]. Después, el uso masivo de los ordenadores puede considerarse la cuarta revolución. A partir de los ochenta y hasta prácticamente nuestros días vivimos la revolución de los multimedia, en donde convergen las funciones del teléfono, la televisión y los ordenadores en una sola tecnología que ha logrado la comunicación instantánea mediante la transmisión de imágenes, datos y voces. (Pp. 23-24)

Lo que Pérez Rodríguez denomina cuarta revolución es el producto de las condiciones que la globalización ha establecido. La tecnología y su instrumentalización han posibilitado procesos de comunicación que rompen cada vez más con la verticalidad distintiva de antes.

2.1. Comunicación, sociedad digital y sociedad de la información

Para pensadores como Pierre Lévy (2007), este nuevo estado de cosas ha propiciado la emergencia de lo que él denomina una sociedad digital, es decir, una sociedad en la que “las tecnologías digitales configuran decisivamente las formas dominantes tanto de información, comunicación y conocimiento como de investigación, producción, organización y administración” (Medina, 2007, p. VII).

Desde el punto de vista cultural, las transformaciones que la globalización y la llamada sociedad digital conllevan están relacionadas directamente con las prácticas que emergen tanto en relación con los usos de estas tecnologías, como con las formas de interactuar, socializar y dar sentido a nuestros actos a través de estas mismas. Estas condiciones tecnológicas y socialmente nuevas introducen, también, según Jesús Martín-Barbero (2010), cambios al modelo de comunicación. Para Martín-Barbero, estos cambios introducen:

[...] en las políticas culturales una profunda renovación del modelo de comunicabilidad, pues del unidireccional, lineal y autoritario paradigma de la transmisión de información, hemos pasado al modelo de la Red, esto es al de la conectividad e interacción que transforma la forma mecánica de la comunicación a distancia por la electrónica del interfaz de proximidad. Nuevo paradigma que se traduce en una política que privilegia la sinergia entre muchos pequeños proyectos, por sobre la complicada estructura de los grandes y pesados aparatos tanto en la tecnología como en la gestión. (Pp. 153-154)

Es este nuevo paradigma el que ha permitido una radical transformación en las perspectivas de abordaje de y desde donde pensar los procesos comunicativos y mediáticos emergentes en los últimos años, pues, como apunta Marta Capllonch (2005), es en esos procesos donde “la importancia que se ha dado a la información

en los últimos años ha hecho de esta la característica definitoria de la sociedad de finales de milenio a la que ya se le denomina sociedad de la información y se presenta como sucesora de la era industrial.” (Capllonch, 2005, p. 20). Pero ¿qué implica, en un sentido específico, por lo menos en lo referente a los intereses del presente trabajo, esto que se ha dado en llamar ‘sociedad de la información’? Al respecto resulta oportuno recurrir a dos esclarecedoras respuestas: por un lado la que proporciona la propia Marta Capllonch (2005) y por otro, en un sentido mucho más preciso, la que aporta Vilches (2001). Para ambos casos el papel decisivo lo desempeñan las tecnologías digitales e Internet su práctica, condición *sine qua non*. La primera señala:

Cada vez resulta más fácil acceder a todo tipo de información. Las redes de distribución de información permiten ofrecer en cualquier lugar que haya una terminal (ordenador, teléfono móvil, televisor...) múltiples servicios relacionados con la información. Se impone la capacidad de los individuos para actualizar sus conocimientos, pero a la vez para ‘saber’ buscar, seleccionar, valorar y aplicar la información para elaborar conocimiento útil con el que afrontar las problemáticas que se presentan. (Capllonch, 2005, p. 20)

Para la autora, transformaciones y procesos de esta naturaleza no tuviesen posibilidades sin la presencia de Internet, porque es evidente que esta:

Está revolucionando la comunicación por su capacidad de cortocircuitar los grandes medios de comunicación. En efecto, el hecho de que sea una comunicación horizontal, de ciudadano a ciudadano, quiere decir que se puede crear un propio sistema de comunicación en el que se pueda decir lo que se quiera y como se quiera. Por primera vez hay una capacidad de comunicación masiva no mediatizada por los grandes medios de comunicación. (Capllonch, 2005, p. 21)

Por su parte, Vilches (2001), un poco más cauteloso, propone que en esta nueva sociedad se presenta la existencia de nuevas comunidades comunicativas “[...] que nacen por la universalización del correo electrónico y el acceso a Internet

[...]” y que estas “presuponen la ocupación de nuevos espacios sociales cada vez más diversificados”. Y precisa: “Un nuevo territorio se construye en base a nuevos servicios y formas de información audiovisual, cultural y artística que obliga a continuos traslados de usuarios en torno a los nuevos productos” (2001, p. 12).

Si bien Vilches (2001) describe un panorama más o menos similar al de Capllonch, no duda en advertir de ciertos aspectos negativos que esta nueva sociedad conlleva y las contradicciones que en ella subyacen. “Ahora el mundo –nos dice Vilches– no se divide entre ricos y pobres sino entre quienes están informados y quienes han quedado fuera de la edad de las conexiones” (p. 31).

2.2. La comunicación audiovisual y sus transformaciones en la sociedad digital

De acuerdo con Carlos Scolari (2008) “Cada época genera sus tecnologías, que a su vez contribuyen a definir ese momento histórico [...]. Las tecnologías no solo transforman al mundo sino que también influyen en la percepción que los sujetos tienen de ese mundo” (Scolari, 2008, p. 273). En ese sentido cabe preguntarse: Bajo este contexto de la globalización, la convergencia y sociedad digital ¿En qué sentido se ha transformado, particularmente, el campo de la creación y producción audiovisual y de qué formas participa en esas nuevas prácticas socio-culturales? Ello conduce a puntualizar también –quizá en primer término– las transformaciones que ha sufrido una figura clave en dichos procesos, la figura de lo que tradicionalmente se identifica como espectador, el receptor de los mensajes no solo audiovisuales. Estas transformaciones van a la par con el desarrollo mismo de la tecnología de registro y reproducción de la realidad en imágenes animadas que le provee siempre de renovadas condiciones para aproximarse a ellas. De acuerdo con Mariella Azatto: “Conforme han aparecido diversas tecnologías visuales, la pantalla ha evolucionado en el tiempo y con ello también el observador que la visualiza adaptándose a cada nuevo régimen visual” (2011, p. 84).

Desde el surgimiento del cinematógrafo a finales del siglo XIX hasta mediados del XX, el espectador organizaba sus formas de acceso a las representaciones audiovisuales mediante rituales colectivos espacialmente delimitados en salas de proyección; durante la segunda mitad del pasado siglo ese ritual se bifurca y si bien la forma tradicional de ver cine se mantiene, surge una nueva manera de acceder no al cine pero sí a imágenes cinemáticas proporcionadas por la electrónica, la

televisión, que desplaza al espectador hacia el universo doméstico distanciándolo de la naturaleza colectiva propia de la apreciación cinematográfica. Román Gubern (2000), autor atento siempre a los cambios sufridos por los medios audiovisuales a lo largo de su historia, lo explica de la siguiente manera:

Al aparecer la televisión, el espectáculo cinematográfico se había asentado, a lo largo de medio siglo, como un rito colectivo en grandes salas, concelebrado por un público expectante y subyugado ante una gran pantalla de alta definición, cuya imagen cubría toda su área retinal provocando su inmersión óptica en el espectáculo; un público cohesionado por una reverente y silenciosa comunión colectiva en el seno de una envolvente oscuridad total. Antes, las películas se veían solo de esta manera. (...). Luego la televisión golpeó a las salas de cine, al ofrecer un uso similar pero con una gratificación superior para muchos espectadores, a pesar de la pequeñez de su pantalla, la baja definición de su imagen y los cortes de la publicidad comercial. Pero se veía en el interior del hogar y este factor demostró tener un peso muy considerable en las opciones de las audiencias, pues lo apreciaron más que la asistencia a las salas públicas, lejanas, caras y menos confortables. (Gubern, 2000, p. 30-31)

En ambos casos, cine y televisión (incluso, más adelante con el video), los procesos de comunicación se consideraban unidireccionales, verticales, y el papel del espectador relativamente pasivo en tanto que ambos medios y maneras de proporcionar imágenes así lo imponían: el espectador de antaño estaba limitado a desarrollar un papel fundamentalmente contemplativo —expectante y subyugado, reverente y silencioso, para decirlo con palabras de Gubern— ante imágenes bidimensionales, imposibilitado hacer otra cosa que a reaccionar emocionalmente ante los contenidos y acciones que las pantallas, sea en la sala de cine o en el monitor de su casa, les proporcionaban (Azatto, 2011).

Ese tipo de espectador, “ese invento con que se inició el siglo XX, ha estado cambiando en la última década” (García Canclini, 2007, p. 37). Junto al espectador tradicional de cine y televisión se suma un nuevo agente, el internauta, una nueva

figura que establece una nueva relación con el medio y sus mensajes, en esta nueva sociedad digital donde:

Las fronteras entre épocas y niveles educativos se desdibujan. Si bien en la Web sigue habiendo brechas, tanto en los modos de acceso como en la amplitud y heterogeneidad de repertorios a los que llegan distintos sectores, al navegar o «googlear» textos e imágenes de épocas diversas la cultura de elites y la popular, la letrada y la audiovisual, se vuelven más próximas. (García Canclini, 2007, p. 74)

En ese sentido, el espectador “[...] ha dejado de ser estático y se ha vuelto un consumidor movedizo de imágenes ilusorias que se presentan como mercancías [...]” (Azatto, 2011, p. 84), y, nuevamente estableciendo la diferencia, el nuevo espectador que se coloca “delante de la pantalla del ordenador es un sujeto activo que interactúa con la representación digital, decide y selecciona la imagen que desea ver” (Azatto, 2011, p. 84).

Hacia esta misma dirección apunta Henry Jenkins (2008) al hacer hincapié en las mutaciones que en el campo de la cultura y el panorama mediático se están efectuando gracias a la visibilidad que va ganando el comúnmente llamado espectador en dichos procesos. En ese sentido Jenkins señala:

Si los viejos consumidores se suponían pasivos, los nuevos consumidores son activos. Si los viejos consumidores eran predecibles y permanecían donde les decías que se quedasen, los nuevos consumidores son migratorios. Si los viejos consumidores eran individuos aislados, los nuevos consumidores están más conectados socialmente. Si el trabajo de consumidores fue antaño silencioso e invisible, los nuevos consumidores son hoy ruidosos y públicos. (2008, p. 29)

Siguiendo esa lógica, Jenkins propone un nuevo mapa en el que los procesos espectatoriales, de consumo cultural y mediático se ubican planteando nuevas maneras de aproximación:

Si el actual entorno mediático hace visible la labor antaño invisible de los espectadores de los medios de comunicación, es un error suponer que estamos siendo liberados de algún modo por las tecnologías mediáticas perfeccionadas. Más que hablar de tecnologías interactivas, deberíamos documentar las interacciones que acontecen entre los consumidores mediáticos, y entre los consumidores mediáticos y los productores mediáticos. (Jenkins, 2009, p. 163)

Según Jenkins, está emergiendo una nueva cultura de carácter participativo configurada a través de tres intersecciones:

1. Las nuevas herramientas y tecnologías permiten a los consumidores archivar, comentar, apropiarse y volver a circular contenidos mediáticos.
2. Una gama de subculturas promueven la producción mediática del “hazlo tú mismo”, un discurso que condiciona el uso de esas tecnologías por parte de los consumidores.
3. Las tendencias económicas que favorecen los conglomerados mediáticos horizontalmente integrados fomentan el flujo de imágenes, ideas y narraciones a través de múltiples canales mediáticos y demandan tipos más activos de espectadores. (Jenkins, 2009, p. 163)

Jenkins, obviamente, es un poco más escéptico al sugerir que “[...] las audiencias ganan poder y autonomía al ingresar en la nueva cultura del conocimiento. La audiencia interactiva es más que un concepto de mercadotecnia y menos que una ‘democracia semiótica’ ” (Jenkins, 2009, p. 163).

Si el papel del espectador y sus relaciones con los medios que le proporcionan imágenes han cambiado, es de suponerse, también, que ello se debe a los cambios que el medio o los medios han sufrido. Al respecto, Jenkins plantea que “[...] la historia nos enseña que los viejos medios nunca mueren y ni siquiera se desvanecen. Lo que mueren son simplemente las herramientas que utilizamos para acceder al contenido de los medios” (Jenkins, 2008, p. 24). Así, en estas transformaciones:

[...] el contenido de un medio puede variar, su público puede cambiar, su estatus social puede elevarse o caer. Pero, una vez que un medio se establece satisfaciendo alguna exigencia humana fundamental, continúa

funcionando dentro de un sistema más vasto de opciones comunicativas.
(Jenkins, 2008, p. 25)

En lo referente al ámbito específico del audiovisual (en tanto medio y lenguaje) Manovich (2005) ofrece una ilustrativa genealogía a través de las transformaciones que la pantalla, ese espacio bidimensional sobre la cual se han impreso, proyectado o emitido las imágenes. Establece los orígenes en la pintura primero y en la fotografía después mediante lo que denomina la *pantalla clásica*, esa superficie sobre la que yacen las imágenes fijas y que data desde tiempos inmemoriales. Con el invento del cinematógrafo, en 1895, surge la *pantalla dinámica* “que conserva todas las propiedades de la *pantalla clásica*, pero añade algo nuevo: puede mostrar una imagen que cambia en el tiempo. Es la pantalla del cine, el video y la televisión.” (Manovich, 2005, p. 148). Y después de poco más de un siglo de predominio a la *pantalla dinámica* se suma la pantalla de ordenador que pone en entredicho el predominio y la estabilidad de la pantalla de cine y televisión, porque:

[...] en vez de mostrar una sola imagen, lo normal es que despliegue varias ventanas en coexistencia. No hay una sola imagen que domine por completo la atención del espectador. En este sentido, la posibilidad de observar de manera simultánea unas cuantas imágenes que coexisten en pantalla puede compararse con el fenómeno del ‘zapeo’, ese cambio rápido de canal de televisión que nos permite ver más de un programa. En ambos casos, el espectador ya no se concentra en una única imagen.
(Manovich, 2005, p. 149)

2.3. Los tiempos de la pantalla global

Con el propósito de dar profundidad socio-cultural a esta genealogía, se agrega lo que Lipovetsky y Serroy (2009) llaman la *pantalla global*. Al respecto señalan que en menos de medio siglo se ha pasado de “la pantalla espectáculo a la pantalla comunicación, de la unipantalla a la omnipantalla” y que bajo esa misma lógica evolutiva el presente puede describirse como “el siglo de la pantalla multiforme, planetaria y multimediática” (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 10). Es el siglo, pues, de lo que ellos mismo llaman el fenómeno de la “pantalla global”.

Estos autores se refieren al carácter omnipresente que la imagen cinemática (o en movimiento) ha adquirido en menos de veinte años, en el contexto que párrafos arriba se ha descrito; omnipresencia que va de la mano del advenimiento de las TIC que han permitido la ampliación y diversificación de las formas de registro, reproducción, distribución y circulación de dichas imágenes.

El panorama de la producción y representación (audio)visual de la realidad, como se ha visto, se ha transformado radicalmente. El cine, medio fundacional de dichos procesos (el de producción y representación), hace tiempo que abandonó su carácter único, prácticamente exclusivo, para convertirse solo en una de las muchas maneras y posibilidades con las que técnica / tecnológicamente se cuenta en la actualidad para poder registrar y reproducir los acontecimientos mediante la imagen animada.

Tanto Manovich (2005) como Lipovetsky y Serroy (2009) coinciden en que uno de los fenómenos tecnológicos específicos que han contribuido a esta transformación del panorama audiovisual es, precisamente, Internet. Internet ha sido, pues, una de las tantas vías que contribuyen a la conformación de ese gran espectro que es la *pantalla global*, en la que convergen, como ya había sugerido Jenkins (2008), las pantallas que Manovich había planteado genealógicamente. Por sus características, Internet no solo ha permitido la fácil circulación de material audiovisual (y otros tantos materiales comunicativos); pensar lo contrario (Internet, la computadora, solo como un dispositivo) es reducir el asunto a algo pura y fríamente tecnológico. “Es imposible no darse cuenta –dicen Lipovetsky y Serroy– que con la era de la pantalla global, lo que está en proceso es una tremenda mutación cultural que afecta a crecientes aspectos de la creación e incluso de la propia existencia” (2009, p. 11). En este sentido, Internet ha venido a transformar las formas de creación y producción audiovisual, así como las maneras de aproximarse a ellas en tanto espectadores.

2.4. El caso latinoamericano: la sociedad de las cuatro pantallas y la inclusión digital

Pero ¿qué sucede en países como los de Latinoamérica y en sociedades donde el acceso a las TIC aún parece un tanto restringido? Si bien Lipovetsky y Serroy (2009) dejan más que claro a qué se refieren al hablar de la *pantalla global*, llama la atención cómo autores e investigadores latinoamericanos deciden renombrar al mismo fenó-

meno como la ‘sociedad de las cuatro pantallas’ (Artopoulos, 2011), con el propósito de señalar que en contextos particulares como los países en vías de desarrollo, para el caso países latinoamericanos, el asunto de Internet y las TIC adquiere un sentido un tanto diferente.

De acuerdo a esta perspectiva, las cuatro pantallas que convergen en la sociedad son el cine, la televisión, el ordenador y, especialmente, los dispositivos móviles como los llamados teléfonos inteligentes o tablets que aparecieron para consolidarse como un “combo tecnológico-cultural” (Igarza, 2010) con la difusión de la banda ancha móvil. Con estos últimos dispositivos la tecnología digital se achicó y se volvió nómada y no es hasta su popularización que la revolución de la información se manifiesta en países como el nuestro (Artopoulos, 2011).

A diferencia de la computadora personal, el proceso de difusión de la telefonía móvil, por ejemplo, ha sido casi completo en los países en desarrollo; es decir, a pesar de las múltiples restricciones a la difusión de nuevas tecnologías que enfrentan estos países, la telefonía móvil alcanzó niveles de difusión inesperados aun en contextos de bajos ingresos, bajos niveles educativos, elevado costo del capital y alto riesgo de la inversión a largo plazo, entre los muchos factores que históricamente han retrasado la adopción tecnológica en las regiones emergentes (Artopoulos, 2011).

En regiones donde las computadoras y el acceso a Internet parecen seguir restringidos a una minoría, y la telefonía fija no llega a los hogares de menores recursos o geográficamente aislados, la combinación entre mercados competitivos, crecimiento económico y altas tasas de urbanización en la mayoría de los países del continente latinoamericano ha resultado en un nivel de cobertura de los servicios móviles superior al 90% de la población de la región (Artopoulos, 2011).

De acuerdo con Artopoulos (2011), la aparición y adopción de los dispositivos móviles ha agilizado el ingreso de los países en vías de desarrollo a la llamada sociedad de la información, a diferencia de los países desarrollados:

La experiencia de la vida, tanto íntima como social, ha pasado a estar mediada por pantallas. Los teléfonos móviles le han otorgado a la imagen digital el acceso universal que había logrado la TV con sus imágenes analógicas. Pero esta vez la pantalla móvil no solo da acceso al ocio

del consumo cultural del broadcast, sino que permite el despliegue de redes sociales en medios electrónicos, el intercambio de información en tiempo real en redes de confianza y la producción descentralizada de contenidos digitales. El combo tecnológico celular-Facebook-YouTube es el dispositivo adoptado para la producción y el consumo de bienes culturales. En particular, el uso de Facebook se constituyó en un fenómeno regional. En julio del 2011 se reportaba que América Latina alcanzaba el 35% de penetración de uso de Facebook (usuarios de Facebook/usuarios de Internet); superaba a Europa, con el 34%, y se situaba muy por encima del promedio mundial de 7,6%. (Artopoulos, 2011, p. XVIII)

En ese sentido, el celular representa para las clases populares un medio de acceso a información barata que resuelve no solo el contacto social y la búsqueda de la identidad, sino también problemas concretos del desarrollo económico. Al igual que los demás medios no se limita a introducirse en un contexto social, sino que, al mismo tiempo, construye contextos y significados y, por ende, efectos culturales. Por lo tanto, el celular, como dispositivo íntimamente integrado a la vida cotidiana, no solo integra un complejo de tecnologías digitales, sino que también se transforma en el continuo socio-técnico persona-tecnología (Artopoulos, 2011).

De acuerdo con algunos autores (Rivoir, 2011; Galperín y Calamari, 2011), la expansión y popularización de la telefonía inteligente y otros dispositivos móviles ha sido una solución a problemas relacionados con la exclusión digital. La inclusión digital móvil ha sido la respuesta a los problemas de exclusión digital o las diferencias generadas por la brecha digital entre ricos y pobres. Esta problemática fue migrando del simple acceso al equipamiento informático a la resolución de los problemas de equipamiento, conectividad y capacitación mediante dos vías. Por un lado, las políticas estatales de inclusión digital, generalmente asociadas a las políticas educativas, o bien mediante la acción coordinada de empresas y organizaciones no gubernamentales que intentan generar modelos de negocios sustentables para las condiciones propias de las poblaciones de bajos ingresos.

Para concluir con el presente apartado, resulta pertinente señalar que el empleo de tecnología responde ahora a la necesidad de la comunicación, los medios, la identidad y la construcción de la subjetividad. Por ello es importante pensar en nuevas alfabetizaciones. Alfabetizar para un nuevo entorno de medios interactivos convergentes en un mundo colonizado por las pantallas (Artopoulos, 2011).

3. Repensar la perspectiva. Interdisciplina, complejidad y la mirada ecológica en el estudio de la comunicación audiovisual y las culturas juveniles

Como se ha sugerido anteriormente, los cambios que la globalización plantea, así como los que han introducido las TIC, en especial Internet, demandan la conformación de nuevas perspectivas desde donde mirar la realidad social-cultural; si esta realidad se ha transformado, es lógico que esta plantee la necesidad de nuevos procedimientos y rutas metodológicos para acercarse a ella, entenderla y explicarla. Estos cambios no son ajenos, claro ha quedado, a los medios de comunicación, menos aún si se considera que son ellos y sus transformaciones los que – tal como señala Giddens (2002) – han tenido una influencia y un peso más que significativo en el presente panorama. El audiovisual, sea visto desde el punto de vista industrial o bien desde el punto de vista estético y socio-cultural, en tanto parte inherente de estos cambios (que implican procesos de distribución, circulación, acceso y consumo), no puede ser aislado de este contexto para su estudio.

En el caso concreto del presente trabajo –y como ya se ha expuesto– la pretensión es aproximarse, entender y explicar la cultura de los jóvenes, sus transformaciones actuales y la relación de estas con las nuevas tecnologías en general y la (nueva) cultura audiovisual en particular. Ello significa, entonces, enfrentarse, si se mira desde una visión holística e integral, a un proceso complejo que abarca articuladamente aspectos tanto sociales, culturales, técnicos y estéticos. Lejos de inclinarse por uno u otro aspecto del fenómeno, se intenta abordarlo en su conjunto, desde una perspectiva interdisciplinaria y, por lo mismo, ecosistémica.

Es importante, de entrada, saber de qué se habla al hacer referencia a la interdisciplina, su vínculo epistemológico con el paradigma de la complejidad y particularmente con la perspectiva ecológica o ecosistémica. Es importante también reflexionar sobre su pertinencia.

3.1. La interdisciplina en la resolución de problemas complejos

Un primer elemento clave del porqué de la interdisciplinariedad en las ciencias sociales contemporáneas lo constituye el hecho de que esta puede mejorar la comprensión de problemas sociales complejos que son posibles de explicar –y acometer– mediante la integración de ideas desde diferentes perspectivas epistemológicas. Mientras que dicha potencialidad no siempre es explícita en la literatura sobre la interdisciplinariedad, lo está al menos implícita en diversas definiciones de la interdisciplinariedad.

Por ejemplo, la Real Academia Española (RAE, 2014), define el término “interdisciplinariedad” como “la cualidad de ser interdisciplinario”, refiriéndose por ésta al estudio que se realiza con la cooperación de varias disciplinas. En el *Diccionario de la Investigación Científica* (Tamayo, 2004), “interdisciplinariedad” denota un conjunto de disciplinas conectados entre sí y que poseen relaciones definidas, de manera que sus actividades no se producen de forma aislada, separada o fragmentadas. Ambas definiciones están relacionadas con la perspectiva de la interdisciplinariedad como marco metodológico para la investigación en la que hay una integración de teorías, métodos y, en general, integración de acciones y estrategias científicas entre diferentes disciplinas.

Desde una perspectiva científica más general, Szostak (2007) sostiene que la interdisciplina puede ser entendida como la apertura a la aplicación de todas las teorías y los métodos a cualquier conjunto de fenómenos. Es decir, de acuerdo con Szostak (2007), la perspectiva interdisciplinaria está abierta a las aplicaciones de cada uno de los tipos de perspectivas éticas y epistemológicas. En una interpretación similar, Cobo (1986, p. 29) define la interdisciplinariedad como “el conjunto de las interacciones existentes y posibles entre disciplinas en el área de conocimiento de sus métodos o el aprendizaje de estas disciplinas”.

Por su parte, Oliver (2011, p. 130), afirma que en América Latina se ha producido una teoría social y un pensamiento humanista cuyo eje es la interdisciplina, entendiendo con ella la “construcción teórica, una reflexión y un análisis en los cuales confluyen varias disciplinas, se desvanecen las fronteras precisas y cerradas del conocimiento y se crean nuevos aportes teóricos conceptuales que pertenecen y propician un conocimiento más abierto en sus parámetros de construcción del conocimiento concreto y en su observación de la realidad”. Es específicamente en

los programas de posgrado donde, para Oliver (2011, p. 130), “se ha instituido un espacio para la recuperación discutida y coherente de la herencia de pensamiento latinoamericano en cada uno de ellos”. De esta forma se da lugar a una recuperación a profundidad de los autores de cada campo. Se trata, según Oliver:

[...]de un avance inicial en lo relativo a la recuperación de la interdisciplina, realizada en el trabajo con los autores clásicos de América Latina, en la medida en que aquélla, como articulación rigurosa entre distintas disciplinas para abordar el estudio de una problemática dada, conlleva un debate epistémico y un trabajo conjunto de y entre investigadores, que abarca las ciencias sociales y las humanidades en su especificidad y en su conjunto [...]”. (2011, p. 132)

Vista así, la interdisciplina puede ser entendida como el esfuerzo para borrar las fronteras cerradas de las disciplinas y para aproximarlas en una visión más amplia, más abierta a la investigación y observación de distintos aspectos de la realidad, más interesada en las relaciones que el conocimiento puede establecer sobre aspectos que son abordados por campos disciplinarios distintos.

Hablando ahora del fenómeno de la intertextualidad, que ha ganado relevancia los últimos años en el Pensamiento Latinoamericano de la Comunicación, se puede entender este como síntoma del punto anterior; aún incluso, cuando para ello no se mencione explícitamente la palabra interdisciplina. Rizo, apoyándose en Giménez (2012), sostiene que la comunicación es un campo que se encuentra en una última fase, el de la hibridación o amalgama. De acuerdo a Rizo (2014):

La hibridación o amalgama consiste en la fusión, recombinación o cruzamiento de especialidades o fragmentos de disciplinas vecinas. No abarca disciplinas completas, sino solo sectores parciales de las mismas. No debe confundirse con ‘multidisciplinariedad’ o ‘pluridisciplinariedad’, que evoca la mera convergencia de monodisciplinas en torno a un mismo objeto de estudio, pero que conserva para cada cual celosamente sus presuntas fronteras [...]”. (p. 135)

Rizo sostiene, del mismo modo, que en el campo latinoamericano de estudios de la comunicación, si bien no se puede negar la naturaleza interdisciplinaria del fenómeno comunicativo, así como la diversidad de enfoques que convergen en el campo académico de la comunicación, es fundamental poner en el debate la necesidad de fortalecer teórica y epistemológicamente el conocimiento que se produce en dicho campo:

El debate, a veces, roza la paradoja: por un lado, toda actividad humana tiene que ver con la comunicación, y por lo tanto, este fenómeno no puede adscribirse a una única perspectiva teórica ni metodológica; por el otro, el estudio de la comunicación se apoya de otros campos de conocimiento como la lingüística, la semiótica, la sociología, aunque no se trate de un agregado de discursos teóricos que la conviertan automáticamente en un dominio de estudios interdisciplinar. Así entonces, afirma, “estamos ante un objeto de estudio que por su propia naturaleza debe interesar a varias disciplinas, pero esta misma condición hace que la consolidación teórica del campo de la comunicación siga sin lograrse. (Rizo, 2014, p. 143)

Al igual y como lo sostienen otros especialistas a nivel mundial, Rolando García (2013, pp. 193-206), entiende que la implementación de una perspectiva de investigación interdisciplinaria inicia cuando el problema social a tratar reúne características de un sistema complejo. García (2013, p. 193) entiende por sistema complejo al sistema cuyos elementos son heterogéneos en el sentido de que pertenecen al dominio de distintas disciplinas, siendo a su vez elementos que interactúan entre sí, de tal manera que son interdefinibles. Para García (2013, p. 193), la característica clave de la perspectiva de investigación interdisciplinaria es la interdefinibilidad, con lo cual los elementos ni pueden ser separables ni, por lo tanto, pueden ser estudiados aisladamente:

Cuando yo estudio un sistema agrario, el suelo, el clima, el tipo de producción, la tecnología que se usa, la manera de trabajar, los campesinos, la economía, no son cosas que podemos desintegrar,

estudiar por separado y después poner juntas, son cosas en las que una modificación que le ocurre a una de ellas actúa en cadena y va repercutiendo en todas las demás; es un sistema no descomponible. (García, 2013, p. 193).

En correspondencia, García define como investigación interdisciplinaria a la forma de trabajo organizacional [en tanto integra, como equipo de trabajo, a distintos especialistas disciplinares] que significa que una misma problemática es analizada desde distintos ángulos y no separadamente. La visión que tiene cada especialista cuenta y debe interactuar con el resto del equipo o si no lo único que se logrará será tener una visión totalmente parcializada. En su experiencia (García, 2013, p. 196), la interdisciplina empieza en un equipo de trabajo y específicamente cuando un miembro de una especialidad es capaz de hacerle preguntas que él mismo no se ha formulado a otro miembro proveniente de otra especialidad. Esto, sostiene García, no es una especulación, es producto de determinada experiencia de investigación:

La interdisciplina es una manera de estudiar un sistema complejo, ésta es mi definición de interdisciplina, por eso el tema es Investigación interdisciplinaria de sistemas complejos que no es investigación interdisciplinaria junto con sistemas complejos, sino que es el nombre y apellido de una sola entidad. (García, 2013, p. 196)

Por su parte, Roberto Follari (2001, 2005, 2013), otro académico latinoamericano especialista en analizar la aplicación de la interdisciplina en el campo de estudios de la comunicación en América Latina, apunta en contrapartida, a confrontar críticamente el abordaje de la perspectiva de estudio interdisciplinaria en el campo de los estudios de la comunicación y la cultura en Latinoamérica. Afirma por ejemplo, que: “La unión interdisciplinar no tiene nada de natural, es siempre precaria y problemática. Las ciencias no se constituyen desde el continuum de lo real, sino desde la discontinuidad de los puntos de vista racionales que estatuyen los objetos teóricos diferenciales [...]”. Agrega que:

Además, la disciplinariedad no es de por sí un mal epistémico a exorcizar. La especificidad de las disciplinas no es una maldición que hubiera caído sobre el previo logro de un conocimiento unificado, sino el procedimiento analítico imprescindible para avanzar en el conocimiento científico. No habría ciencias, si estas no se hubieran especificado diferencialmente entre sí, terminando con la previa unidad metafísica del conocimiento. De manera que habrá que cuidarse de, bajo la idea de acercar las disciplinas en algún enriquecimiento potenciador, volver a situaciones “predisciplinarias”. Es decir, existe –si no se hace la discusión epistemológica necesaria– la posibilidad de estipular discursos ingenuos sobre la supuesta superación de las disciplinas, que en realidad no sean superación, sino simple negación de su especificidad constitutiva. (Follari, 2001, p. 33)

Para Follari, en Latinoamérica:
[aún] no encontramos ni propuesta epistemológica coherente para justificar los intentos interdisciplinarios, ni diferenciación de este tema con el de la organización de lo académico, ni discusión especializada sobre esto último. El lenguaje sobre lo interdisciplinar linda con el juego retórico puro (2001, p. 33).

Sin embargo, se debe advertir que para él (2013), la perspectiva interdisciplinaria es necesaria en la medida en que vuelven complejos los avances teóricos y aplicados, es decir, la investigación aplicada a campos concretos de funcionamiento operativo relacionados a campos de transformación como lo podrían ser, – según apunta (Follari, 2013, p. 123) –, el caso de las tecnologías de información y comunicación, la planeación urbana, territorial, ambiental y la gestión en salud, entre otras áreas. Es decir, problemas sociales complejos que son cada vez más difíciles de resolver y que la perspectiva interdisciplinaria, si bien no promete resultados siempre exitosos, abriría la puerta necesaria para respuestas más esclarecedoras frente a esta creciente sofisticación. En mi opinión, la posición de Follari también deja claro que la práctica interdisciplinaria es una construcción que implica un complejo proceso de constitución y configuración, que exige además a los equipos involucrados y,

sobre todo, a las disciplinas implicadas, instrumentar un nuevo marco general de relación e integración que trascienda su desarticulación históricamente constituida, manteniéndoles diferenciadas y desvinculadas, al menos en las ciencias sociales. La posición de Follari abre también la posibilidad de sintetizar aspectos determinados en las teorías, métodos y desarrollos disciplinares, procurando una integración mutua en relación a propósitos prefijados: “Por interdisciplina entendemos que modelos, leyes, categorías, técnicas, etc., provenientes de disciplinas científicas diferentes, se mezclen entre sí para promover un conocimiento nuevo, un producto que resulte diferente de lo que existía en las disciplinas que contribuyeron a configurarlo” (Follari, 2013, p. 123).

Como se ha señalado anteriormente, una mirada holista en las ciencias sociales solo se genera por un tipo de conocimiento producto de ese cruce sistemático de las diferentes disciplinas. Según Edgar Morín (1999) ese conocimiento:

[...] debe enfrentar la complejidad. Complexus, significa lo que todo está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido independiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por eso la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. (P. 41)

La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas – continúa Morín (1999, p. 41) – y el conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones. Tomar en cuenta desde el punto de vista del análisis y la reflexión esa complejidad es hablar de una ciencia social que tienda a estrechar los vínculos entre las diferentes disciplinas que la conforman, o bien, hablar, en todo caso, de la apertura de estas diferentes disciplinas a la integración de conocimientos que por tradición (disciplinar) se consideraban ajenos (Fernández, 2004).

Para Ander-Egg (1999) esta dinámica “evoca la idea de intercambio entre diferentes disciplinas. Lo sustancial de este concepto –interdisciplinariedad– es la idea

de interacción y cruzamiento entre disciplinas en orden a la comunicación de conocimientos.” (Ander-Egg, 1999, p. 31). De acuerdo con Golding (2009) esto implica:

[...] explorar e integrar múltiples perspectivas desde diferentes disciplinas, sub-disciplinas y áreas de conocimiento. Esto es diferente de lo que podría llamarse un tema multidisciplinario que yuxtapone múltiples perspectivas sobre el mismo tema sin integración. La interdisciplinariedad implica una síntesis o el balance de perspectivas múltiples para producir cosas tales como una comprensión más profunda o un juicio equilibrado, o una solución producto de la integración creativa de las diferentes perspectivas. (p. 3)

Al hablar sobre el trabajo científico interdisciplinario, Schmidt (2007) propone cuatro grados genéricos de integración interdisciplinar: 1) La integración encaminada a la construcción del objeto de estudio; 2) El trabajo científico que procura la integración de teorías y paradigmas epistemológicos provenientes de diferentes disciplinas del conocimiento; 3) El que busca la combinación de metodologías y, 4) El que la interdisciplinariedad se plantea para incidir directamente en la solución de problemas sociales complejos específicos. Cualquiera que sea el grado de integración disciplinar, propuesto por Schmidt, es importante no perder de vista que inevitablemente siempre habrá un centro disciplinar desde donde generar las intersecciones. Al respecto Scolari (2008) puntualiza:

No debemos olvidar que un campo científico-discursivo, más allá de las posibles conversaciones que pueda entablar con sus fronteras, siempre construye un centro, un lugar de enunciación sometido a reglas discursivas precisas. (Scolari, 2008, p. 65)

3.2. El paradigma de la complejidad y el estudio de la comunicación y la cultura

¿Qué sucede en casos como el que se plantea en la presente investigación? ¿Cuál pudiera ser la relevancia de la interdisciplina? ¿Acaso los viejos paradigmas ya no resultan útiles? Esta preocupación, así como algunas señaladas en párrafos anteriores, han estado presente también en las reflexiones de dos campos que se han encarga-

do de suministrar la mayor parte de la producción teórica relacionada con el objeto de estudio que en este trabajo se ha planteado. Por un lado, el campo académico concerniente a la cultura cinematográfica (raíz y punto de partida para la teorización de lo audiovisual, en todas sus implicaciones) atenta a las transformaciones tecnológicas y estéticas que las imágenes en movimiento han sufrido a lo largo de poco más de un siglo; del otro, la atención puesta en los cambios socio-culturales de las dos últimas décadas por parte de las ciencias sociales (Ciencias de la Comunicación, la Sociología y la Antropología) (Martín-Barbero, 2010).

Robert Stam (2001), por ejemplo, figura paradigmática en la investigación cinematográfica contemporánea, plantea la necesidad de una nueva teoría ante esas transformaciones, porque “los nuevos medios de comunicación diluyen la especificidad de los medios; dado que los medios digitales incorporan potencialmente a todos los medios anteriores, ya no tiene sentido pensar los medios en términos de su especificidad”. (Stam, 2001, p. 364). Al mismo tiempo, respecto a las formas de consumo, expone:

Las nuevas tecnologías repercuten claramente en la espectacularidad, haciendo que la teoría del dispositivo parezca aún más obsoleta. Mientras que la situación clásica de visionado suponía una sala cinematográfica a oscuras donde todos los ojos se situaban en dirección a la pantalla, los nuevos medios suelen implicar pequeñas pantallas en situaciones de fuerte luz ambiente. Ya no es la caverna platónica donde permanecía cautivo el espectador, sino la autopista de la información por la que el espectador viaja, presumiblemente, en dirección a la libertad.
(Stam, 2001, p. 365)

Por su parte, Carlos Scolari (2008), desde las ciencias sociales, se pregunta si necesitamos nuevas teorías para los nuevos medios. Consciente de que una teoría sobre la nueva sociedad digital aún es un trabajo inacabado, señala que “necesitamos el conocimiento acumulado por las teorías de la comunicación de masas en el último siglo, pero, al mismo tiempo, debemos reconocer que esta producción teórica no es suficiente” (Scolari, 2008, p. 143). Para el autor: “Recuperar los conceptos, hipótesis y métodos de las teorías tradicionales al mismo tiempo que se desarrollan

categorías de análisis innovadoras, en sintonía con las transformaciones del ecosistema mediático, es el desafío que nos espera” (Scolari, 2008, p. 144).

Hacia esa apuesta, la de no menospreciar el legado de un gran conjunto de pensadores y no renunciar del todo a sus aportaciones, apunta Galindo (2003) al señalar:

Para un nuevo mundo por venir nuevos conceptos, para un mundo por venir nuevos conceptos para percibirlo y construirlo, para nuevos conceptos un poco de novedad, de sorpresa, pero también un poco de tradición y sentido común, y para redondear una forma que exprese ambos componentes, lo nuevo y lo viejo en una unión que favorece el tránsito de los límites a las posibilidades. (Galindo, 2003, p. 2)

Como se ha señalado desde el principio, la globalización y las TIC han traído consigo nuevas formas de hacer uso de la imagen, del audiovisual, de acceder e intervenir en este tipo de procesos de comunicación; ello ha introducido/provocado transformaciones en el ecosistema mediático y cultural (Scolari, 2011). Desde el punto de vista del estudio y la investigación, esta serie de transformaciones confieren tal complejidad al fenómeno de la comunicación que hoy más que nunca es mucho más difícil pensar los medios, en tanto objetos de estudio, solo a partir de la especificidad de sus lenguajes y las características de los dispositivos tecnológicos que los generan tal como lo señala Stam (2001).

Ello obliga, entonces, a pensar estos procesos ya no solo desde las teorías que las ciencias de la comunicación han aportado a lo largo del siglo XX sino la de integrar, también, aquellos conceptos y perspectivas originarias de otras disciplinas que posibiliten su cabal entendimiento y comprensión. En ese sentido, es que en los últimos años los procesos de comunicación visual y/o audiovisual, no exentos de esa nueva dinámica, exigen ser estudiados desde perspectivas que privilegien una visión compleja de los fenómenos sociales e intersecciones interdisciplinarias que permitan dar cuenta íntegra de esas transformaciones (Brea, 2005).

3.3. La mirada ecosistémica: comunicación audiovisual y ecología mediática

Pero, hablando particularmente sobre los procesos de comunicación audiovisual, que adquieren determinadas características en el ciberespacio y en las que el espectador/usuario cumple un papel activo fundamental, clave en prácticas emergentes de espectacularidad ¿Cuál puede ser el papel de la interdisciplina y en todo caso qué disciplinas pueden integrarse para el estudio?

Al respecto, Ardèvol y Muntañola (2004) proponen que el estudio de lo visual no puede limitarse exclusivamente al estudio de las prácticas representacionales, sino que estas deben entenderse en el conjunto de las prácticas sociales. Investigaciones que tengan la imagen como parte de su objeto de estudio no deben limitarse –sugieren las autoras– al estudio de la imagen, sino que deben conectarse con conceptos teóricos procedentes de la Antropología, la Sociología o la Filosofía.

En ese mismo sentido, Scolari (2011) señala que en los últimos años los estudios sobre comunicación cada vez más van apostando por cierto tipo de teorías generalistas sobre teorías especializadas (aquellas que se focalizan sobre una de las partes de los procesos: o el medio o el mensaje o el efecto o la recepción). Qué significa esto: el estado actual de la reflexión opta por una teorización expandida que abarca:

Casi todos los aspectos de los procesos de comunicación. Desde las relaciones entre los medios y la economía hasta las transformaciones perceptivas y cognitivas que sufren los sujetos a partir de su exposición a las tecnologías de la comunicación. Por otro lado, no se centra en ningún medio en especial ni a un período de tiempo limitado: su reflexión comienza con la transición de la oralidad a la escritura y llega hasta nuestro agitados días de vida digital. (Scolari, 2011, p. 18)

Se trata en todo caso de teorías que incorporan los diferentes componentes del proceso, agregando y privilegiando el proceso íntegro mismo, sus diferentes etapas y escenarios por los que transcurre y entiende que no es solo en directo, frente a la pantalla que se realiza la recepción de los mensajes, sino antes y después y se integra en la cotidianidad y a lo largo de la vida (Orozco, 2012).

Hay escenarios presenciales y no presenciales en los que continúa la recepción y la negociación de significados. Lo cual permite pensar que no solo frente a la pantalla y de manera inmediata puede intervenir, reorientarse y completarse el proceso de apropiación de los referentes mediáticos. (Orozco, 2012, p. 19)

La perspectiva ecológica corresponde a este tipo de teoría expandida. Se trata de un marco teórico integrador, de gran utilidad para las ciencias sociales y su aplicación como metáfora y como paradigma para el estudio de los procesos sociales data desde la década de los sesenta (Scolari, 2011; Islas, 2009). En el campo de los estudios de comunicación fue Marshall McLuhan a quien se le ha atribuido, por un lado, la formulación del concepto y, por otro, la propuesta implícita de empezar a ver y estudiar la comunicación como sistemas, como ambientes (Scolari, 2015; Stevenson, 1998). En ese sentido, la ecología de los medios, asumida como una teoría generalista, procura desarrollar:

[...] una explicación expandida que abarca, según el teórico elegido, casi todos los aspectos de los procesos de comunicación, desde las relaciones entre los medios y la economía hasta las transformaciones perceptivas y cognitivas que sufren los sujetos a partir de su exposición a las tecnologías de la comunicación. (Scolari, 2015, p. 18)

Es así como desde una perspectiva ecológica el investigador debe proponerse construir cuadros integradores o globales de todos los procesos que afectan al mundo de la comunicación. “Si bien, es *impensable una teoría que lo explique todo*, es evidente que algunas construcciones teóricas apuntan a integrar y generar un modelo explicativo de mayor alcance” (Scolari, 2015, p. 17).

Debido a lo que caracteriza y define a la cultura audiovisual contemporánea, autores como Renó (2015) proponen asumir esta perspectiva para su estudio. Desde el punto de vista ecológico, el investigador está obligado a comprender cómo se desarrolla y se consolida la relación entre sociedad e imágenes, en una diversidad mediática donde hay espacio para todos los medios, viejos y nuevos. Se trata de reconocer la relación entre ellos –sociedad y medios– y cómo se ocupa el ecosistema,

sea por un proceso convergente, sea por una articulación de tareas. Lo que importa es entender cómo eso ocurre, y por qué (Renó, 2015, p. 247). En términos concretos el autor señala:

Por fin, podemos pensar en el audiovisual como una nueva manera de mirar el mundo virtual. A partir de pantallas móviles e interactivas, ahora el usuario puede llevar en ellos la televisión, el cine, el álbum de fotografías, la grabadora de música y hasta el mismo computador. Es posible escribir textos, ajustar fotos, editar audio y hasta producir videos, e inclusive editarlos. Es una gran gama de herramientas en un único espacio. Además, ofrece una pantalla y lenguajes que posibilitan la interactividad con el contenido a partir de nodos neurales. (P. 251)

Argumentos como los anteriores permiten justificar una perspectiva ecológica de estudio. De acuerdo con Galindo (2006b):

La mirada ecológica es más poderosa que la social o cultural, porque las incluye y relaciona. Así, las formas culturales cerradas, como las de las sociedades del texto, de información, se van abriendo hacia formas de comunicación, de sociedades discursivas, de escritura, de hipertexto. (P. 52)

3.4. Disciplinas en contacto: propuesta de un marco integrador

Si bien los aspectos característicos de una perspectiva como la ecología de los medios, hacen pensar en una perspectiva holística e disciplinariamente inclusiva, no debe confundirse con una transdisciplina. Antes que una transdisciplina un enfoque de este tipo apunta más, en su aplicación, al desarrollo de un marco interdisciplinar (Ibrus, 2015). Y es aquí que resulta pertinente pensar en la necesidad de recursos teórico-conceptuales ubicados en las fronteras disciplinares de la comunicación.

Si bien en la actualidad, como se decía párrafos arriba, la formulación de nuevos conceptos es un “trabajo en progreso”, estos siguen planteándose desde las disciplinas de siempre y en constante deuda con sus formulaciones teóricas pretéritas; son conceptos y teorías, en algunos casos, que se renuevan en la combinatoria

interdisciplinar y que representan una opción adecuada frente a un cuerpo teórico emergente no del todo sólido y perfiles metodológicos que aún son poco claros (Scolari, 2004; 2008).

En ese sentido, Scolari (2008), uno de los investigadores más activos en el campo de la investigación de la comunicación digital, propone no desviar la atención de la tradición de ciertas líneas de pensamiento, corrientes y escuelas paradigmáticas como vías de acercamiento a los nuevos fenómenos sociales y culturales. Para el caso particular de este trabajo conviene centrarse en tres puntos: uno que se relaciona con el lenguaje audiovisual al interior de la nueva dinámica intertextual, otro sobre las características del hipertexto y la convergencia mediática, es decir el lenguaje audiovisual y su convergencia con otros lenguajes, y una última sobre las nuevas formas de consumo y sociabilidad, así como procesos identitarios propios o característicos de las llamadas ciberculturas juveniles.

Sobre los dos primeros, Scolari recomienda auxiliarse de las aportaciones que se han hecho desde diferentes disciplinas frecuentemente subestimadas por el investigador social: de la semiótica a la filosofía del lenguaje, de la teoría literaria y la narratología a los estudios cinematográficos, porque muchos de los rasgos que presentan estos fenómenos encuentran sus claves de explicación en algunos planteamientos que desde aquellos campos ya se habían formulado (en corto: la noción misma de texto, hipertexto e intertexto, por parte de la semiótica y su aplicación en el campo literario y el análisis cinematográfico); además, hay que tomar en cuenta que “Navegar en red textual, crear enlaces o participar en experiencias de escritura participativa han dejado de ser actividades de laboratorio –como sucedía en los inicios– para convertirse en procesos básicos de nuestras rutinas laborales, escolares o lúdicas” (Scolari, 2008, p. 287).

Sobre el tercer punto, el consumo, el autor precisa que un dato revelador que emerge del consumo hipermediático es eminentemente político, en el sentido de que la división entre el autor y el lector tiende a desaparecer. “Si la primera generación de hipertextos transfirió poder del autor al lector, ahora los nuevos formatos participativos están socializando la producción y el consumo de contenidos” (Scolari, 2008, p. 289). Finalmente, al respecto Scolari señala:

Los estudios culturales, la Antropología y la Sociología tienen una larga tradición en el estudio de los procesos de consumo cultural y su papel en la conformación de las llamadas culturas juveniles; este capital teórico y metodológico se debería aprovechar a la hora de analizar cómo se construye el significado en entornos interactivos caracterizados por la convergencia de lenguajes. (Scolari, 2008, p. 289)

Siguiendo entonces las recomendaciones de Scolari, a continuación se plantean cuáles son particularmente las disciplinas y en qué consisten las aportaciones en las que se basa el presente trabajo.

3.4.1. Aportaciones desde la Antropología

Colocar en primera instancia a la Antropología no es gratuito. Es darle crédito y categoría como disciplina-matriz que ha permeado en los trabajos desarrollados en otros ámbitos disciplinares relacionados con este proyecto. Especialmente interesan los planteamientos surgidos desde la Antropología cultural, que tiene su máximo representante en Geertz (1983) y su concepción simbólica de la cultura.

Para Geertz, el hombre “es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido...” y considera que “la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de sentidos” (Geertz, 1983, p. 20). Visto de esta forma, la Antropología propone como objetos de estudio las redes de significados que imprimen sentido a la vida de los integrantes de una comunidad o grupo social y establece cuáles son los símbolos más importantes que la guían.

¿Por qué pensar la cultura desde la propuesta de Geertz? Por su posibilidad, precisamente, de ser estudiada y entendida desde un enfoque inter y multidisciplinar. Según Giménez (2005), esta concepción ha permitido liberar la cultura del monopolio de la Antropología y ha suscitado un enorme interés en casi todos los demás ámbitos de las ciencias sociales. Desde las dos últimas décadas del pasado siglo, el interés por la cultura ha penetrado en los estudios literarios, los estudios feministas, las Ciencias de la comunicación, la Historia, la Sociología y las Ciencias políticas.

Así, en Historia se pasa de la “nueva historia social” a la “nueva historia cultural”; la Sociología pasa del estudio de las instituciones específicamente culturales

al estudio del papel del significado en la vida social en general; en Ciencias Políticas se adoptan paradigmas culturales para explicar los conflictos inducidos por el fundamentalismo religioso, el nacionalismo y los movimientos étnicos (Giménez, 2005, p. 3).

Más adelante se desarrollará en extenso esta concepción y de qué manera ha sido fundamental en el desarrollo de conceptos clave en este trabajo como los de cibercultura y ciberculturas juveniles, e incluso su incidencia en la comprensión de la nueva cultura audiovisual, pues como señala Thompson (2010):

Si el hombre es un animal suspendido en tramas de significado que el mismo ha urdido, como Geertz remarcó en cierta ocasión, entonces los medios de comunicación constituyen las ruedas del mundo moderno y, al utilizar estos media, los seres humanos se convierten en fabricantes de tramas de significado para consumo propio. (P. 26)

3.4.2. Aportaciones desde la Sociología

Bajo la luz de esta concepción simbólica de la cultura, desde la Sociología se han desarrollado estudios relacionados con el consumo cultural y el peso que adquiere en la vida cotidiana. Hablar del consumo cultural implica hablar del consumo mediático y se establece la diferencia con respecto al ‘uso’; en ese sentido consumo implica un proceso subjetivo de apropiación y por lo tanto de resignificación.

Para establecer una explicación de estos procesos se retoman las aportaciones que en este terreno han desarrollado figuras paradigmáticas como De Certeau (1996). De este autor se ha adoptado el modelo del consumo como apropiación. Vinculadas a la concepción cultural de Geertz, la influencia de De Certeau ha estado presente en varios campos de estudio y sus ideas en torno a las prácticas cotidianas y el valor del consumo cultural en dichas prácticas ha incidido tanto en la semiótica social, la estética, la teoría del cine, la teoría literaria, la sociología de los medios, y los llamados estudios culturales en general.

Sus conceptos de ‘incursión’, ‘apropiación/reapropiación’, ‘caza furtiva’, ‘táctica’ para hablar de los procesos de consumo mediático y cultural como procesos dinámicos, aún resultan útiles –quizá más todavía– en un contexto de renovadas condiciones tecnológicas (Siles, 2005).

Aunque más adelante se desarrollaran in extenso sus ideas, como adelanto se ofrece, a través de Jenkins (2009), una síntesis bastante clara sobre esas constantes. De acuerdo con él, De Certeau concibe el consumo popular:

Como una serie de avances y retiradas, tácticas y juegos con el texto, como una suerte de bricolaje cultural mediante el cual los lectores fragmentan los textos y vuelven a reunir los fragmentos en función de su propio ‘programa’, salvando materiales encontrados para dar sentido a su propia experiencia social. Lejos de ver el consumo como imposición de significados al público, De Certeau sugiere que el consumo implica el reciclaje de materiales textuales, «apropiándose o reapropiándose» de ellos. (Jenkins, 2009, p. 52)

Por ello se considera pertinente precisarlo como base para el estudio de unas prácticas implícitas en la cibercultura en las que el ‘consumo de’, el ‘apropiarse de’, ‘incursionar en’, según varios autores (Ardèvol, 2003; Jenkins, 2009; Martín-Barbero, 2010; Scolari, 2008; Stam; 2001) tienen su eclosión con las nuevas tecnologías. Y ello incluye al audiovisual.

De acuerdo con Siles (2004), esta perspectiva y este modelo se centran en “la creatividad cultural de las personas ordinarias” porque se trata de estudiar “las formas en que los usuarios de un producto lo utilizan de formas alternativas a aquellas esperadas por sus productores” (Siles, 2004, p. 79). En ese sentido, “en lugar de suponer un consumo pasivo de cualquier objeto o producto, (De Certeau) propone una noción de consumo como actividad creadora. Toda cultura provee un conjunto de operaciones por medio de los cuales el usuario se separa de una racionalidad dominante de uso” (Siles, 2004, p. 79). Es así como el modelo de De Certeau recupera una perspectiva de análisis que define el consumo de una tecnología, de un producto, de un mensaje como un acto de creación, invención y producción, que se ejecuta por medio de ciertas tácticas y estrategias (Siles, 2004).

3.4.3. Aportaciones desde los estudios de la Comunicación

La Sociología cultural, principalmente la que se ocupa de los consumos culturales, sobre todo desde la perspectiva de De Certeau, se ha desarrollado haciendo contri-

buciones a los estudios de Comunicación principalmente al desarrollar el concepto de audiencia para establecer una diferencia con el concepto de receptor (Orozco, 2012), que resulta fundamental para entender el carácter activo, participativo de quién recibe los mensajes, en este caso el joven.

Es así como desde ciertas teorías de la comunicación se establece la noción de ecología de los medios, entendida esta como un sistema complejo que contempla diversos procesos interrelacionados de producción, distribución, consumo y apropiación y que propone que desde la aproximación a los medios de comunicación, se puede dar cuenta de los cambios culturales y generacionales que están viviendo los jóvenes no solo por los nuevos usos que estos le dan a las nuevas tecnologías (especialmente a Internet), sino porque sus relaciones sociales y procesos de identidad estarían también atravesados por experiencias mediatizadas (Gómez, 2010).

Es desde las ciencias de la comunicación, y en el sentido anteriormente señalado, donde se reformula el concepto de comunicación audiovisual en nueva cultura audiovisual. De acuerdo con esta reformulación, el audiovisual es sometido a un proceso de apropiación o reapropiación que implica el uso de la herramienta tecnológica (la cámara o el dispositivo con el que se registran las imágenes), de su lenguaje (las múltiples formas de apropiarse, intervenir, reelaborar y resignificar los contenidos y las estructuras de determinados discursos mediante la intertextualidad) y de transformar su función de origen (la capacidad de reinsertarlo en tramas que propician la dinámica comunitaria, activan procesos de sociabilidad y convierten el producto en un 'activador cultural').

Por último, establecidas estas tres líneas disciplinares, a continuación se propone como síntesis interdisciplinar –a la vez que marco y base referencial– los Estudios Culturales; se desarrollan algunos de sus principales planteamientos que a un mismo tiempo sirven como revisión coherente y aglutinadora de lo anteriormente desglosado.

3.4.4. Aportaciones desde los Estudios Culturales: una síntesis interdisciplinar

Los Estudios Culturales tienen su origen en Europa, en este caso en la década de los sesenta, en el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham. Se ha considerado un enfoque crítico que ha privilegiado como objetos de análisis las

industrias culturales, el consumo cultural, los procesos de comunicación masiva y, sobre todo, y con ello ha redimensionado el entendimiento del espectador y el papel que desempeña en dichos procesos, que es lo que aquí interesa acentuar.

Aunque no es un enfoque surgido abiertamente con vocación de contra respuesta a la Escuela de Fráncfort, corriente europea de gran influencia también y con una mirada negativa respecto a los procesos de comunicación de masas y el papel del consumidor, bien pudiese pensarse en ello si se atiende la idea de que los Estudios Culturales:

[...] no aceptan el término masa, entendido como totalidad indiferenciada, se parte de la idea de unas audiencias activas que realizan lecturas e interpretaciones de los productos culturales teniendo en cuenta diferentes factores: nivel sociocultural, sexo, etnia, edad, etc. Por lo tanto, ponen en duda la idea de manipulación, entendida como el resultado de un proceso de comunicación unidireccional en el que la recepción necesariamente corresponde a las intenciones del emisor. (Fecé, 2004, p. 258)

En ese sentido, su perspectiva contempla a los públicos, a los espectadores, no como parte de una masa uniforme sino como un conjunto de personas con intereses, a veces distintos incluso cuando consumen los mismos productos culturales. Por lo mismo “el consumo no se considera como el espacio de la enajenación, sino como una práctica social a partir de la cual la gente construye su identidad o sus identidades” (Fecé, 2004, p. 258).

Algunas de sus figuras fundacionales, como Stuart Hall, David Morley y John Fiske, pusieron énfasis en el papel activo del espectador. Los Estudios Culturales se atrevían a llegar hasta donde no pretendían otro tipo de propuestas teóricas, como las funcionalistas, dando un giro político y mucho más complejo, en un sentido socio-cultural a los usos de los medios (Fecé, 2004). Ello se debía, entre otras cosas, al hecho de asumirse como un enfoque interdisciplinario, eminentemente cualitativo y subjetivista, que recurría a las herramientas epistemológicas de la Antropología, la Sociología política y la Sociología cultural, la teoría literaria, la estética y, principalmente, la semiótica. Herramientas que fueron ampliando y enriqueciendo la perspectiva a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado. Según Stam (2001):

Los estudios culturales se inspiran en diversas fuentes culturales; el marxismo y la semiótica primero, el feminismo y la teoría de las razas después [...] han absorbido y remodelado una constelación de conceptos: la definición de Raymond Williams de la cultura como «forma global de vida»; el concepto de Gramsci de la «hegemonía»; los conceptos de Michel De Certeau sobre vida cotidiana; las reflexiones de Foucault sobre conocimiento y poder [...]. (P. 260)

Es así como este enfoque considera que la cultura es simultáneamente antropológica y artística, y por lo tanto se definen partiendo de su concepción de la democratización (heredada de la semiótica: de Roland Barthes a Umberto Eco) de todos los fenómenos culturales como fenómenos susceptibles de estudio (Stam, 2001). De aquí que, en lo que respecta a la producción audiovisual (cine y televisión principalmente), los autores representativos como Hall, Fiske o Morley en sus estudios “[...] no se interesan tanto por la «especificidad del medio» como por la cultura que se extiende a lo largo y ancho de un vasto *continuum* discursivo, donde los textos se inscriben en una matriz social y repercuten en el mundo”; (Stam, 2001, p. 261) en ese sentido, representan:

[...] un desplazamiento del interés por los textos per se hacia un interés por los procesos de interacción entre textos, espectadores, instituciones y entorno cultural. Radicalizan el interés de la semiótica clásica por todos los textos –no solo los textos de nivel artístico elevado–, poniendo el énfasis tanto en los momentos de manipulación hegemónica como en los de resistencia política e ideológica. (Stam, 2001. p. 261)

De aquí que los Estudios Culturales se diferenciaron de la estética y la teoría cinematográfica clásica por estar más interesados en los usos de los textos que en los textos mediáticos mismos, por estar “más próximos a Gramsci que a Althusser, por su optimismo sobre la capacidad del público de efectuar lecturas «a la contra»”. (Stam, 2001, p. 263). Es así como, a partir de los trabajos de estos autores (a los que se irán sumando otros más, dando continuidad a esta línea), la forma de pensar al espectador cambió significativamente: el espectador pasó a considerarse sujeto ac-

tivo y crítico; no el objeto pasivo de una “interpelación”, sino “alguien que constituye el texto y a la vez es constituido por este” (Stam, 2001, p. 268).

Por todo lo anterior y en suma, los Estudios Culturales constituyen, entre otras cosas, “[...] una *teoría crítica de la comunicación*, en la medida en que cuestionan los modelos clásicos del emisor/receptor para incluir el estudio de la comunicación dentro del estudio de la cultura. Esto significa, por lo tanto, estudiar la comunicación a partir de las dinámicas sociales en que se produce”; (Fecé, 2004, p. 284) siendo así:

La identificación de cultura de masas con decadencia, vulgarización, no es más que el reflejo de un etnocentrismo de clase. Un etnocentrismo que niega la posibilidad de que pueda haber otros gustos con derecho a ser considerados como tales. Un etnocentrismo en el que una clase (o unos grupos sociales dominantes) se auto legitima y niega a otros la existencia de una cultura, desvaloriza cualquier otra estética, cualquier otra sensibilidad. Un etnocentrismo que, en definitiva, confunde la palabra estética con unos determinados gustos (los suyos) cuando, en realidad y desde los tiempos de la antigua Grecia, significa ‘sensibilidad’. (Fecé, 2004, p. 275)

4. De la cultura a la cibercultura: reflexiones en torno a conceptos básicos

La idea central del presente apartado propone un recorrido que empieza con reflexiones macro y va estrechándose poco a poco, hasta llegar a los conceptos particulares. Por ello, para responder a la pregunta central de cuál es el sentido y valor que adquiere y ocupa lo audiovisual en las relaciones que desarrollan los jóvenes al interior de una comunidad virtual, se proponen la revisión de algunos rasgos de las denominadas “nueva cultura audiovisual” y “ciberculturas juveniles”.

Los rasgos de ambas, especialmente sus imbricaciones o intersecciones, centrales en este tipo de trabajo, son aquellos relacionados con los procesos de consumo y sociabilidad de los jóvenes. La particularidad entonces está en abordarlos desde las comunidades o grupos virtuales.

En ambas categorías o dimensiones el término “cultura” obliga evitar todo tipo de dispersión conceptual, y establecer demarcaciones, tomando en cuenta los

amplios y extensos debates que, desde diferentes disciplinas, ha generado todo intento por definirla.

4.1. Aspectos generales sobre el concepto cultura

Antes de aproximarse a una comprensión de los fenómenos de nueva cultura audiovisual, cibercultura y ciberculturas juveniles es importante, primero, aproximarse a su raíz: la cultura. Si bien ha sido un tema de mucho debate entre las disciplinas, ahora la dispersión se profundiza desde que se ha incorporado el ciberespacio como aquel lugar donde hay existencia cultural (Valle de Frutos, 2011). En ese sentido, las teorías sobre la cultura ha sido un campo inagotable de estudio donde cada vez existe menos posibilidad de hacer aportaciones novedosas, y ello ha contribuido a que el concepto de cultura, al igual que el de cibercultura, adquiera un carácter multidimensional.

Valle de Frutos (2011), respetando esa multidimensionalidad, propone un concepto de cierta significación amplia:

Definimos la cultura, desde un sentido amplio, como los procesos a través de los cuales los seres vivos, de forma colectiva, se comunican, crean formas de vida, comparten historias y dan sentido o conciencia de su existencia a partir de su experiencia transmitida de forma intergeneracional y espacio temporal. (P. 28)

La autora señala que al hablar de cultura como proceso lo hace desde dos ámbitos. En primer lugar, en el sentido de que el ser humano es incapaz de vincularse a la realidad directamente, puesto que la realidad es inferencial, interpretable. En segundo lugar, la cultura se transmite a través de diferentes formas o lenguajes y lo que distingue una cultura de otra son fundamentalmente los diferentes medios que utiliza para expresarse y comunicarse a través del espacio y el tiempo. Asimismo, la cultura se desarrolla a partir de crear diferentes modos y medios de vida que permiten relacionar a los seres vivos de una forma peculiar dando un sentido particular a su existencia.

4.1.1. La cultura: una concepción simbólica

Es, precisamente, en esto último, el sentido particular que las personas en colectividad le dan a su existencia, donde radica la base del concepto de cultura que propone Geertz (1983) y que se retoma para el desarrollo de este trabajo.

Para el autor, la cultura es un patrón históricamente transmitido de sentidos incorporados en símbolos, y agrega:

El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (Geertz, 1983, p. 20)

Es así como la Antropología simbólica se centra en las diferentes maneras en las que la gente entiende su entorno, así como las acciones de los demás miembros de su sociedad. Todas estas interpretaciones se establecen por medio de símbolos y procesos; es a través de ellos como los seres humanos establecen significados a sus acciones. En definitiva, se trata de una forma de lenguaje. Según Geertz (1983), en cada sociedad el hombre cae permanentemente en la necesidad de obtener lo que él llama “fuentes de iluminación simbólica”, que le ayudan a realizar un completo sistema de significados.

Bajo este paradigma, González (1987) señala que la cultura se relaciona directamente con:

[...] los modos en que los «hombres-en-sociedad» se relacionan entre sí y a partir de esa práctica definen e interpretan el mundo, orientan su acción y construyen sentidos socialmente objetivados, que lejos de radicar en la pura subjetividad de los individuos, operan, funcionan, «viven» y son destacables analíticamente en y por las relaciones sociales. (González, 1987, p. 16)

De esta forma, la cultura se relaciona fuertemente con las maneras como interactuamos y los sentidos que damos a esas formas de interacción porque la cultura:

[...] organiza y representa un “nosotros” muy plural que está o ha estado ligado no solo a la razón, sino a las pasiones y a las mismas vísceras. Esos mojones de identidad, recuerdo y provenir ligados a espacios, ambientes y sensaciones, son verdaderos puntos de toque y convergencia de una pluralidad de grupos y clases de agentes muy diferenciados en lo social que se reconocen –a su manera– en su propia cultura (González, 1987, p. 14).

De aquí que, según González, “la cultura existe y vive en las prácticas, en los gustos y en los objetos” (1987, p. 33). Prácticas que, siguiendo a Manuel Castells (1997), ponen de manifiesto “la facultad humana de procesar símbolos” (p. 78).

De acuerdo con Giménez (2005) cuando se habla de lo simbólico al definir la cultura es referirse al mundo de las representaciones sociales materializadas en formas sensibles, también llamadas “formas simbólicas”, y que pueden ser expresiones, artefactos, acciones, acontecimientos y alguna cualidad o relación. Así:

[...] todo puede servir como soporte simbólico de significados culturales: no solo la cadena fónica o la escritura, sino también los modos de comportamiento, las prácticas sociales, los usos y costumbres, el vestido, la alimentación, la vivienda, los objetos y artefactos, la organización del espacio y del tiempo en ciclos festivos, etc. (Giménez, 2005, p. 5)

En consecuencia, lo simbólico recubre el vasto conjunto de los procesos sociales de significación y comunicación. Asumida así la cultura, Geertz (1983) propone, entonces, que su análisis debe ser a partir de la pregunta por el “sentido” o valor, para descubrir las redes de significados que imprimen sentido a la vida de los integrantes de una cultura y establecer cuáles son los símbolos más importantes que la guían. De ahí que aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor.

4.1.2. Aspectos generales sobre el concepto cibercultura

¿Es posible pensar, entonces, que de la cultura a la cibercultura solo median los recursos tecnológicos? Los autores y disciplinas (Sociología, Antropología y Comunicación, principalmente) que se han centrado en el estudio de dicho fenómeno parecen coincidir en ello. Lévy (2007), por ejemplo, dice que la cibercultura es “un conjunto de técnicas (materiales e intelectuales), de prácticas, de actitudes, modos de pensamiento y valores que se desenvuelven conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio” (Lévy, 2007, p. 17). El ciberespacio –que lo define a su vez como la red– es:

[...] el nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores. El término designa no solamente la infraestructura material de la comunicación numérica, sino también el oceánico universo de informaciones que contiene, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan. (Lévy, 2007, p. 1)

La cultura, entonces, entendida como modos de interacción y prácticas colectivas que procesan símbolos, vista ahora desde la lógica que permite la emergencia de la tecnología digital. En esa misma línea, Hopenhayn, en epígrafe fijado por Martín-Barbero (2010), propone que:

Se habla cada vez más de ‘culturas virtuales’ para aludir a los cambios en las prácticas comunicativas por efectos de medios interactivos a distancia, que modifican la sensibilidad de los sujetos, sus formas de comprensión del mundo, la relación con los otros y las categorías para aprehender el entorno. Las culturas virtuales son mediaciones entre cultura y tecnología, constituyen sistemas de intercambio simbólico mediante los cuales se configuran sentidos colectivos y formas de representar lo real. (Hopenhayn citado por Martín-Barbero, 2010, p. 146)

Si bien Hopenhayn introduce el término “cultura virtual” es evidente que su concepción coincide con la que ofrece Lévy. En otras palabras, cultura virtual y cibercultura remiten a los mismos procesos.

A manera de recapitulación de este itinerario conceptual relacionado con cultura y cibercultura, se antoja pertinente la reflexión que Galindo (2006a) hace al respecto. Reflexión que sugiere la iniciativa a rechazar una visión reduccionista respecto al papel mediador de la tecnología entre las concepciones clásicas y modernas, viejas y nuevas en torno a la cultura y sus procesos. En ese sentido la cibercultura:

[...] no es solo la vieja cultura relacionada con las computadoras; la cibercultura es una nueva forma de percibir el cultivo de la percepción, la comunicación, la creación social subjetiva y material [...]. Es decir, la cibercultura también es un puente entre lo viejo y lo nuevo, integra y trata de poner a dialogar las visiones del pasado con las emergentes visiones del presente y hacia el futuro. (Galindo, 2006a, p. 10)

4.1.3. Algunas perspectivas para la comprensión del concepto

Como ya se ha visto, la cibercultura es un complejo espectro imposible de verlo de una manera unidimensional. Su complejidad obliga a establecer demarcaciones para aproximarse a su estudio, en caso de no adoptar una visión de conjunto. En el caso que aquí concierne se trata de intentar mirar las maneras de usar y consumir el lenguaje audiovisual como una de las tantas partes, como una de las tantas prácticas, de ese gran espectro que es la cibercultura. Pero hacerlo se antoja difícil si de antemano no se clarifica la visión que sobre ese conjunto se tiene.

Al respecto, Ardèvol (2003) sugiere que es fundamental tener en claro cuáles son los intereses específicos del investigador antes de acercarse al fenómeno de la cibercultura; en ese sentido establece cuatro maneras de abordarlo, que pueden ser dependientes entre sí y por lo tanto complementarias en tanto se mantenga una visión global, o bien independientes tomando en cuenta las particulares pretensiones del investigador. Estas maneras están determinadas por la concepción que se tenga de cibercultura.

Según la autora, hay cuatro formas de explicar este conjunto de procesos:

1. Como modelo cultural
2. A partir del relativismo cultural y la interculturalidad
3. Como nuevas formas culturales
4. Como producto cultural

El interés que este trabajo plantea se centra en los dos últimos, pero para obtener una íntegra comprensión de esta propuesta, es conveniente revisar los cuatro.

En el primer caso, la cibercultura planteada como modelo cultural, se hace referencia a las diferentes maneras que el sujeto tiene para adaptar la tecnología a la vida cotidiana, o bien a las múltiples formas de adaptarse a ella. Se relaciona con los procesos desarrollados offline en los que la incidencia de Internet desempeña un papel decisivo, así como las transformaciones de hábitos que ello ha conllevado en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana como la escuela, el trabajo o el espacio doméstico. Se trata, pues, de identificar esos cambios y las funciones que ha tenido en ello no solo el Internet, sino los variados dispositivos tecnológicos relacionados a ella (Ardèvol, 2003).

El segundo caso, la cibercultura entendida a partir del relativismo cultural y la interculturalidad comprende la noción de diversidad cultural (género, etnia, clase, etc.) y su manifestación en el ciberespacio. Ello implica revisar cómo se usa Internet para la reafirmación de identidades colectivas o adscripciones a grupos étnicos o nacionales que encuentra un flujo discursivo a través de las redes sociales. Ello conlleva, también, a considerar estos procesos claramente situados en contextos locales y por lo mismo no exclusivos de una existencia *online* (Ardèvol, 2003).

De acuerdo con Ardèvol, ambas concepciones de lo cibercultural suponen enfoques distintos. Por un lado, el de la teoría funcionalista, centrada en el medio y su influencia, así como aquella línea que recuperaba la función de la audiencia, “usos y gratificaciones”, en este caso el valor y el papel que le asigna el usuario, tanto a los dispositivos tecnológicos (celular, reproductores de MP3, la computadora) como a Internet. Por otro lado, el de la teoría crítica en su vertiente antropológica y sociológica, especialmente la propuesta mediante los Estudios Culturales.

En lo referente a las dos últimas, la cibercultura como nuevas formas culturales y como producto cultural, se profundizará en cada una de ellas a continuación, porque son estas dos vertientes el punto de partida de la base analítica que se propone en el presente trabajo.

4.1.3.1. La cibercultura como producción cultural

Para Geertz (1983), la cultura es un conjunto de prácticas sociales que tiene que ver con la producción de conocimiento y de sentido. Tiene que ver con el cómo la gente

da sentido a su experiencia, a sus sentimientos, emociones y pensamientos, al significado que atribuye a las cosas, a la visión que tiene del mundo. Son los participantes de una cultura los que dan sentido a las relaciones, objetos y acontecimientos. Las cosas, por sí mismas, no suelen tener un solo significado, fijo e inmutable, su significado puede variar dependiendo de su contexto de uso, de quién las usa, cómo y para qué. Es así como gran parte del significado que damos a las cosas depende de cómo las usamos y de cómo las integramos en nuestra vida cotidiana.

En ese sentido, Internet no constituye solo una red interconectada de ordenadores, sino también un objeto creado a partir de prácticas sociales significativas, tanto por lo que se refiere a cómo y para qué la gente utiliza Internet, a cómo explica su experiencia como usuario, qué valores y capacidades le atribuye, qué imaginarios le evoca, con qué aspectos se identifica. Internet es un producto cultural inserto en tramas de significación constantemente reelaboradas y no necesariamente congruentes entre sí (Ardèvol, 2003).

Las aplicaciones informáticas que soporta Internet, como el correo electrónico, las listas de distribución, los chats, las webcam o las redes sociales, las aplicaciones de comunicación instantánea son un nuevo modo de expresión y un nuevo medio de comunicación, con características específicas, como la interactividad, que lo diferencian de sus precedentes proponiendo nuevas convenciones narrativas y una nueva relación entre productor, proceso, producto y receptor.

De acuerdo con Ardèvol (2003), lo anteriormente señalado permite proponer a la cibercultura como un producto cultural. Esta se relaciona con la noción de Internet que el sentido común más ha generalizado: un medio de comunicación más, o si se prefiere, un medio de comunicación, otro, que se distingue porque a través de él se puede acceder a otros medios de comunicación; mejor aún, en él convergen casi simultáneamente todos los medios de comunicación, y por ende todos los lenguajes comunicativos: la prensa, la radio, el cine, la televisión, la literatura, la fotografía, la pintura etc., a través del hipertexto, el formato comunicativo del presente (Lévy, 2007; Scolari, 2008).

Se trata de considerar Internet como un canal en sí mismo a través del cual transitan aquellos productos expresivos e informativos puestos a disposición por y para el usuario. La cibercultura: “[...] desde esa óptica, hace referencia al conjunto de la producción simbólica de una sociedad que también denominamos como

producción cultural, sin distinción entre una ‘alta’ o ‘baja’ cultura” (Ardèvol, 2003, p. 12). Asumida de esta forma, el concepto:

[...] haría referencia entonces al uso expresivo de Internet, a las manifestaciones artísticas y creativas en y a través de la Red, a la literatura electrónica, al arte en línea, a la música, a las nuevas formas de producir y consumir productos culturales. Pero estos usos culturales no solo atañen a movimientos vanguardistas, sino que Internet se convierte en un medio de comunicación masivo y en un producto de consumo más. El estudio de la cibercultura es pues también el análisis de la cultura popular en el ciberespacio y el de la intertextualidad entre los distintos medios de comunicación social e industrias culturales. (Ardèvol, 2003, p. 13)

Al respecto Scolari (2008) sugiere que, dado el nuevo formato representativo de la sociedad digital, el hipertexto, el ciberespacio es, entre otras cosas, el lugar donde convergen las comunicaciones, por lo tanto, sus diferentes lenguajes, y las maneras que estas encuentran su convergencia en un espacio red. Por ello, la cibercultura supone una nueva forma de ver el consumo cultural, en el que el usuario, visto como audiencia, adquiere una nueva dimensión interactiva del consumo digital (Scolari, 2008). Es así como:

En la llamada Web 2.0, las redes colaborativas de usuarios pasan a la primera línea. El consumidor no solo deja de ser un consumidor individual, sino que también abandona el rol de un simple consumidor para convertirse en prosumidor. Incluso las formas más básicas de la navegación implican la producción de información por parte del usuario que el sistema recupera, procesa y utiliza para enriquecer la experiencia de otros navegantes. (Scolari, 2008, p. 248).

Es precisamente esta concepción de cibercultura la que se vincula, como más adelante se verá, con el concepto mismo de nueva cultura audiovisual.

4.1.3.2. La cibercultura como nuevas formas culturales

Dice Lévy (2007) que uno de los elementos más caros a la llamada cibercultura son las comunidades virtuales, por dos cosas: las enormes posibilidades de acción que estas tienen gracias a la interconexión y el carácter fundacional que puede identificarse en ellas de eso que él mismo ha llamado la inteligencia colectiva. “Una comunidad virtual –dice Lévy– se construye sobre afinidades de intereses, de conocimientos, compartiendo proyectos, en un proceso de cooperación o de intercambio, y esto independientemente de las proximidades geográficas y de las pertenencias institucionales” (Lévy, 2007, p. 100). Para el autor francés, las relaciones encaminadas a establecer lazos colectivos en el ciberespacio:

[...] lejos de ser frías, no excluyen las emociones fuertes. Por otra parte, ni la responsabilidad individual ni la opinión pública ni su juicio desaparecen en el ciberespacio. Finalmente, es raro que la comunicación a través de las redes informáticas sustituya pura y simplemente a los encuentros físicos: la mayor parte de las veces, es un complemento o una ayuda. (Lévy, 2007, p.100)

Es así que con la cibercultura se pone de manifiesto la pretensión de configurar un lazo social:

[...] que no se basaría ni en las experiencias territoriales ni en las relaciones institucionales ni en las relaciones de poder, sino en la reunión alrededor de centros de interés comunes, en el hecho de compartir el conocimiento, en el aprendizaje cooperativo, en los procesos abiertos de colaboración. El gusto por las comunidades virtuales se fundamenta en un ideal de relación humana desterritorializada, transversal. (Lévy, 2007, p. 103)

Son las comunidades virtuales, descritas anteriormente por Lévy, el foco de atención de aquellos estudios que toman a la cibercultura como una nueva, o nuevas formas culturales (Ardèvol, 2003). Es decir, la cibercultura entendida como una práctica encaminada a la consolidación de grupos sociales en la Red. Ardèvol señala que un estudio en ese sentido:

[...]aglutinaría aquellas estrategias de investigación centradas en el estudio de los aspectos culturales vinculados a la interacción social mediada por ordenador. En este sentido, el concepto de cibercultura haría referencia a los rasgos culturales que caracterizarían a las comunidades virtuales y que emergerían a través de la interacción en línea. El análisis cultural se centra en este caso en una perspectiva interaccional y sistémica, en el cual lo importante no es definir un nuevo modelo cultural sino describir y caracterizar la cultura específica surgida en la Red. (2003, p. 4)

Bajo esta perspectiva, agrega la autora, el punto de partida:

[...] supone considerar que las relaciones sociales que se originan a partir de y mediante Internet dan lugar a nuevas formas culturales, que la comunicación mediada por ordenador posibilita la aparición de nuevos modos de ser, de comportarse y de relacionarse que son propios y específicos de las comunidades virtuales y de la vida social online, que el ciberespacio tiene una cultura que le es propia. La investigación está dirigida a comprobar, en primer lugar, que la vida social en el llamado ciberespacio tiene los mismos atributos que caracterizan cualquier sistema cultural. Y, en segundo lugar, cuáles son los rasgos que la definirían frente a otras formaciones culturales fuera de la Red. (Ardèvol, 2003, p. 8)

En ese sentido, este camino de aproximación busca describir la cultura que emerge en el ciberespacio a partir de las pautas de interacción y de las significaciones sociales compartidas, así como los elementos –sean estas acciones específicas, afinidades por ciertas actividades y objetivos, coincidencia en ciertos gustos– que permiten al grupo social o comunidad virtual cohesionarse.

Un acercamiento de esta naturaleza al fenómeno obliga a tomar consciencia de estas nuevas condiciones de generación comunitaria. Al respecto Rueda Ortiz (2008) dice que en la actualidad la evidencia de ciertos cambios que las TIC han provocado en ese sentido se traduce en el hecho de que:

[...] han empezado a aparecer otras condiciones y lugares por donde pasa la experiencia y la acción colectiva que se convierten en nuevas formas de capital social y comunidades de sentido donde son otras las preocupaciones políticas y sensibles de las subjetividades sociales. Tal postura nos adentra en otra atmósfera social y cultural, donde las tecnologías por sí solas no producen transformaciones políticas sino que son las estructuras, las redes y las prácticas sociales en las que estas se insertan las que otorgan un significado y configuran tendencias de uso e innovación social, de dominación o de cooperación. (Rueda, 2008, p. 14)

De acuerdo con Ardèvol (2003), y en relación a lo anterior, es importante contemplar que un acercamiento de estas características a la cibercultura no debe excluir la incidencia que las acciones de las comunidades virtuales pueden tener en la realidad política, social y cultural al margen del ciberespacio. El actuar online de una comunidad virtual siempre –o casi siempre– tendrá repercusión en la vida *offline*:

El estudio de Internet en relación con la emergencia de nuevas formas culturales propone pues dos enfoques: uno centrado en el estudio de las comunidades virtuales como “comunidades completas” y otro que propone el estudio de la imbricación e interrelación entre los diferentes niveles estructurales de la sociedad y, ese sentido, sobrepasa los límites de la cibercultura entendida como un fenómeno exclusivamente online. (Ardèvol, 2003, p. 10)

Planteado lo anterior a continuación se desarrollan los conceptos de esas dos dimensiones ciberculturales que direccionan este trabajo: por un lado el concerniente a la imagen, lo audiovisual; y por otro, el relacionado con los jóvenes.

4.1.4. Cibercultura como producción cultural: nueva cultura audiovisual

El audiovisual ha sido a lo largo de su historia (desde el surgimiento del cinematógrafo hasta las nuevas formas digitales de procesamiento de imagen) un componente esencial del desarrollo individual y social, un dispositivo mediador del aprendizaje y la

socialización que integra y articula saberes y sensibilidades diversas, fuente rica de información cultural (Stam, 2001).

En la actualidad, estas características se potencializan dadas las condiciones que establecen la globalización y las TIC; las formas de consumo audiovisual hoy, distintas a las de hace aproximadamente veinticinco años, han permitido que los públicos estén más vinculados no solo con la producción sino, también, entre sí mismos posibilitando una construcción de sentido a partir del gusto y la afición comunes (Jenkins, 2008). Sin embargo, para comprender esto que ahora se identifica como nueva cultura audiovisual, es importante primero entenderla desde una perspectiva general y después sus componentes esenciales.

4.1.4.1. Nueva cultura audiovisual: un concepto general

Partiendo desde una perspectiva cibercultural, de acuerdo con lo propuesto por Ardèvol (2003), la nueva cultura audiovisual se entiende como el conjunto de procesos que se generan a raíz del flujo, extensión y propagación de cualquier producto audiovisual por el ciberespacio, independientemente de su origen (cine, TV, video amateur, etc.). Es, de hecho, este flujo, extensión y propagación casi instantánea de lo audiovisual a través de Internet la base misma de esta nueva cultura y que ha provocado muy diversos eufemismos para identificarla.

Sin embargo, resulta más que elocuente y certero el que ofrece Igarza (2010): la audiovisualización creciente de la Web. Para autores como Lacalle y Sánchez-Navarro (2012), esta ‘audiovisualización’ ha sido posible gracias a un conjunto de aperturas en los procesos que han llegado de la mano de las TIC; a saber son cuatro aperturas las que señalan:

En primer lugar se produce una apertura tecnológica, es decir, la mayor facilitación al acceso y uso del software y equipos de producción, así como también a plataformas tecnológicas que permiten la colaboración y la amplia difusión de los objetos producidos. Por otro lado, se da también una apertura relacionada con el acceso y uso de los contenidos. En tercer lugar, se produce una apertura de la experiencia, que vemos reflejada en la tendencia creciente a que un concepto o historia se desarrolle de forma sistemática a través de diferentes medios. Este desarrollo induce

a diferentes expertos a considerar que la capacidad para contar historias se ha desinstitucionalizado, aunque sea de forma parcial. Finalmente se produce una apertura de los proyectos y, por tanto, la implicación del usuario en los procesos creativos. (Lacalle y Sánchez-Navarro, 2012, p. 19)

A la vez, para otros autores (Roig, 2011; Belsunces, 2011; León y García, 2000) esta nueva cultura audiovisual es posible entenderla a través de tres grandes aspectos: la imagen como elemento central, las estructuras (propias del ciberespacio) que lo contienen, los agentes sociales que lo producen y lo consumen (el prosumidor) así como sus modelos de uso.

Fraile (2011) es mucho más precisa al señalar que el audiovisual visto desde una perspectiva actual:

[...] se define por su hipertextualidad; es decir, la red audiovisual está fragmentada en textos que conforman unidades aisladas, pero estos textos remiten continuamente a otros. El audiovisual es también multimedia porque en él confluyen múltiples medios y lenguajes, y es la imbricación de muchos elementos lo que conforma un producto audiovisual. De hecho, debemos prestar una atención especial a la disolución de géneros y de lenguajes a la que ha conducido el contexto mediático contemporáneo. Este trasvase entre géneros también implica cambios en las prácticas de consumo y la disolución del carácter efímero de alguno de ellos. (P. 163)

4.1.5. Cibercultura como nuevas formas culturales: ciberculturas juveniles

Hasta este momento se han establecido las características que los procesos de comunicación audiovisual han adquirido en los últimos años debido, en buena parte, a las tecnologías digitales y a las condiciones de flexibilidad que Internet y el ciberespacio proporcionan. Al hablar, entonces, de esta nueva cultura audiovisual se ha hecho hincapié en la importancia del papel que desempeña el espectador reconvertido en usuario/productor (prosumidor) y en las nuevas pautas de consumo cultural/audiovisual (sobre el consumo cultural se hablará más adelante). Para efectos del presente trabajo de investigación, interesa ahora extenderse en la reflexión sobre

estos últimos aspectos, particularmente y en especial en cierto sector de usuarios/consumidores: el sector joven.

Como se ha establecido desde el principio, se trata de estudiar las prácticas culturales (o ciberculturales) que los jóvenes generan y protagonizan, prácticas en las que las TIC desempeñan un papel clave, en especial aquellos dispositivos auxiliares (artefactos culturales, diría Hine, 2004) para la producción/distribución de mensajes audiovisuales. En todo caso la pretensión es focalizarse en el valor y el significado que la producción audiovisual toma en dichas prácticas, y la relevancia que aquellos adquieren en el establecimiento de ciertos vínculos colectivos e incluso de procesos formativos de carácter informal en los jóvenes universitarios.

Como ya se ha sugerido párrafos arriba, Internet ha generado una transformación en las prácticas culturales relacionadas con el consumo audiovisual, prácticas que han contribuido a la configuración de esta nueva cultura y son los espectadores/usuarios jóvenes, fundamentalmente, los protagonistas de esta nueva dinámica. Es así como las TIC e Internet dan un nuevo giro a la perspectiva cultural en torno al estudio del joven y sus prácticas, porque para algunos autores estas nuevas dinámicas son lo que conforman las ciberculturas juveniles (Urresti, 2008). Para tratar de entender el fenómeno es pertinente establecer ciertas líneas características del mismo; es necesario comprender de entrada el concepto raíz de culturas juveniles, después su recomposición a ciberculturas juveniles.

4.1.5.1. El joven desde la perspectiva cultural: culturas juveniles

De acuerdo con Mendoza (2011), es hasta la década de los setentas cuando los enfoques culturalistas sobre la juventud empiezan a generarse. Particularmente en el caso de México aparecen estudios impulsados por el Instituto Mexicano de la Juventud que desde diversos enfoques sociológicos abordan el tema de las culturas juveniles. Entre ellos se encuentran Feixa (2006), Reguillo (2000) y Urteaga (2005), entre otros, cuyas publicaciones más recientes cuestionan la visión de juventud como un concepto estático. Desde esa perspectiva, la cultura generada por los jóvenes puede explicarse como:

[...] la manera en que en las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de

vida distintos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. Es decir, los diferentes estilos que adopten determinadas agrupaciones juveniles les proveerán de identidad, diferenciándolos respecto a otros grupos sociales (adultos, niños), definiendo así una cultura de lo juvenil. (Mendoza, 2011, p. 197)

Algunas líneas de estudio surgidas bajo esa vertiente son las configuraciones identitarias y prácticas juveniles de ciertos grupos de jóvenes (Reguillo, 2000), aportaciones en cuanto a la organización, agregaciones y/o culturas juveniles (Feixa, 1998). En relación con los trabajos centrados en la organización juvenil, sobresalen las contribuciones de García (1985) en cuanto al estudio de la organización juvenil de las bandas. Por su parte, Reguillo (2000) propone observar el concepto a la luz de dos nociones muy ricas e interesantes: la de ámbitos de agregación (como el espacio-tiempo de agrupamiento de los jóvenes) y la de los ámbitos de interacción (como el espacio-tiempo del roce y del contacto entre los jóvenes y sus alteridades).

Si bien este conjunto de miradas a lo juvenil han documentado los procesos de apropiación del espacio público fundamental en la conformación de las culturas juveniles, existe otra visión complementaria o vía de acceso para el entendimiento de estas culturas. Se trata de lo que Gómez (2007a) define como el *espacio mediático*. Esta vertiente, en la que se inscribe el propio Gómez (2010), propone como un elemento importante en la conformación de identidades y culturas juveniles el consumo cultural y mediático, factor que permite la conformación de “comunidades interpretativas” a partir de gustos culturales y mediáticos afines (televisivos, cinematográficos, musicales, etc.). La inquietud por observar a los jóvenes en y desde el espacio mediático:

[...] se da a partir del crecimiento de las industrias de lo audiovisual, la aparición de nuevas presencias de tecnologías de información, dentro de un nuevo contexto económico, político y social donde los espacios empleados para observar la recepción, apropiación o influencia de los medios, es decir la escuela o la familia, permanecen, pero igualmente se amplían, y hay una preocupación por la subjetividad de los jóvenes, y sus vínculos con la política y otras esferas más amplias. (Gómez, 2007a)

Con la llegada de las nuevas tecnologías e Internet, en los últimos años nociones en torno a las culturas juveniles se han estado replanteando y es, principalmente, desde América del Sur desde donde provienen las principales aportaciones a través de los trabajos y reflexiones de Piscitelli (2002) y Urresti (2008), a partir de las cuales desarrollaremos las siguientes reflexiones.

4.1.5.2. El joven y las nuevas tecnologías: sobre el concepto de ciberculturas juveniles

¿Qué es lo propio de las ciberculturas juveniles y qué es lo que la caracteriza más allá del elemento tecnológico? ¿Es necesario plantear entonces alguna diferencia con respecto a las culturas juveniles, así sin el prefijo *ciber*? De acuerdo con Reguillo (2000) es importante tener en cuenta que lo juvenil, en tanto cultura, no representa una categoría unívoca y por lo tanto, la juventud es una categoría culturalmente construida; no se trata de una esencia y, en tal sentido, la mutabilidad de los criterios que fijan los límites y los comportamientos de lo juvenil están necesariamente vinculados a los contextos socio-históricos, producto de las relaciones de fuerza de una determinada sociedad.

A través de cierta generalización, Reguillo (2000) sugiere que las culturas juveniles se traducen en determinadas formas organizativas, determinadas formas de entender, expresarse y ubicarse en el mundo y por los diversos modos en que se asumen como ciudadanos, aunque siempre es fácil, desde el punto de vista etnográfico, ubicar una constante transversal: el grupo de pares, que opera sobre la base de la comunicación, se constituye en un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes, que se traduce en acciones. “De maneras diversas, con mayor o menor grado de formulación, lo que caracteriza a estas grupalidades es que han aprendido a tomar la palabra a su manera y a reapropiarse de los instrumentos de comunicación” (Reguillo, 2000, p. 14).

Como una puesta al día de los anteriores planteamientos, Urresti (2008) señala que hablar de ciberculturas juveniles representa hablar de ámbitos de encuentro virtual entre jóvenes que, a pesar de estar distantes en el espacio, intercambian información y datos sobre cuestiones de su interés, se relacionan entre sí con encuentros reales y posteriores, se comunican a diario a través del chat y los foros y, en ese conjunto de flujos diversos, forjan una imagen de sí mismos, de los grupos a los que

pertenecen, tomando conciencia de la generación en la que se incluyen y el mundo que les rodea.

En gran medida a ello se debe que, en la llamada sociedad digital y a partir de la convergencia tecnológica:

El sector juvenil se ha transformado y en muchos sentidos ha pasado de ser protagonista de los cambios. Por primera vez, lejos de analizarlos desde extremos opuestos, los jóvenes pueden ser vistos como actores fundamentales de los cambios sociales. Ellos se están apropiando de las nuevas tecnologías de una manera más contundente que los demás grupos etarios. (Crovi, 2000. p 133)

Así, los jóvenes son los actores sociales que se han posicionado como los usuarios potenciales de las nuevas tecnologías en el entorno actual, proceso de definición que remite a una estructura de capitales culturales e intereses que posee cada sujeto que se relaciona con Internet de acuerdo con las capacidades adquiridas, su lugar en la distribución de capitales culturales y adscripción a cierto grupo social (Winocour, 2006).

Dos aspectos que resultan clave en el acercamiento de los jóvenes al uso de las nuevas tecnologías son la alfabetización mediática que en su trayectoria como usuarios han configurado con el paso de los años y el lugar que ese aprendizaje continuo les otorga en el interior de sus hogares ante las generaciones adultas (Gómez, 2007b). Por lo mismo, hablar de ciberculturas juveniles es referirse al joven:

[...] como productor cultural en su adscripción a espacios de afinidad dentro de la cultura audiovisual y mediática a partir de la configuración de recursos y estrategias alternativas de carácter lúdico dentro de Internet, que le permiten también solucionar necesidades múltiples. (Ávalos, 2011, p. 47)

En síntesis, de acuerdo con Martín-Barbero (2002), las ciberculturas juveniles es la expresión de una generación formada por sujetos dotados de una *plasticidad neuronal* y elasticidad cultural que es, a su vez, una apertura a muy diversas formas,

adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” de la imagen y la computadora, esto es para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas. Para Martín-Barbero, los jóvenes articulan hoy las sensibilidades modernas a las posmodernas en comunidades virtuales, y frente a las culturas letradas las culturas audiovisuales rebasan ese tipo de adscripción congregándose en ‘comunidades hermenéuticas’ que responden a nuevas maneras de sentir y expresar la identidad. En síntesis, dicho en términos de Ardèvol (2003) párrafos arriba, las ciberculturas juveniles pueden apreciarse como formas culturales emergentes, propias de la contemporaneidad, generadoras de cierta producción cultural sustentada en las nuevas tecnologías.

5. Intersecciones: consumo y sociabilidad de jóvenes en el ciberespacio

En el escenario anterior destaca la asociación de agendas de navegación con el cine, práctica cultural transversal al proceso de interactividad juvenil, y otras actividades de entretenimiento. La más que evidente relación de producción, recepción y consumo de contenidos audiovisuales en el ciberespacio y de la cultura de la participación, reconocida como la creación, reproducción e intercambio de contenidos como matriz de comunidades virtuales (Jenkins, 2008), permite explorar las agencias y los capitales juveniles activados en el contexto actual e imaginar, incluso, ciertos procesos de aprendizaje y apropiación mediáticos (Ávalos, 2011).

Es en este punto donde la nueva cultura audiovisual y las ciberculturas juveniles se encuentran. Y es en esas intersecciones donde se han producido encuentros, contactos y formas de relación impensables en el concierto de los medios, nuevas formas de sociabilidad que integran comunidades o grupos virtuales (Winocur, 2005). Intersecciones que permiten hablar también de nuevas sensibilidades en torno a la imagen, al audiovisual traducidas en acciones tan concretas como la propensión al archivo de material reciente y remoto, clásico y raro, el intercambio compulsivo de todo material archivado, recuperado y la urgencia por poner en común aquello que el audiovisual expone, manifiesta y evidencia de manera rápida, directa (Pujol, 2011). De acuerdo con Piscitelli (2011), desde el punto de vista de la investigación y la educación, se trata de una serie de procesos en la que:

[...] la aceleración (capacidad de introyección de la novedad), interioriza-

ción de las pantallas y consumo digital—por parte de los jóvenes—está avanzando a una velocidad pavorosa y nosotros, mientras tanto, todavía estamos discutiendo cuál debe ser el abc de la alfabetización digital (p. 184).

Debido a lo anterior, de acuerdo con Roig (2011), es posible hablar de la implicación de los jóvenes en la nueva cultura audiovisual en tres sentidos: 1) Su facilidad para organizarse en grupos para el intercambio de materiales propios de la cultura mediática, 2) Su facilidad, por lo mismo, para generar procesos e instaurar espacios virtuales de sociabilidad, y 3) Su facilidad para adaptarse a los rápidos avances tecnológicos adquiriendo habilidades y competencias en el proceso.

5.1. El consumo audiovisual en la sociedad digital

Aunque los sistemas de producción audiovisual, desde el punto de vista del sistema industrial, no han cambiado del todo (las industrias culturales representativas de lo audiovisual, el cine y la televisión, han mantenido sus dinámicas comerciales de producción), sí es evidente, como ya se ha sugerido en párrafos anteriores, que lo que se ha transformado son las formas de acceder a ellos, formas en las que tiene un papel fundamental la nueva relación transversal, horizontal e interactiva entre quien produce y quien recibe los mensajes, las imágenes, en estas nuevas condiciones que establece la sociedad digital y el ciberespacio. De aquí que se haya considerado pertinente introducir dos conceptos que permiten comprender estas nuevas formas: uso y consumo, definiéndolos desde una perspectiva socio-cultural.

Hasta hoy en día, pocos estudiosos dudan de que existen dos autores que aportan las pistas más interesantes en la comprensión de dichos procesos: Michel De Certeau y Néstor García Canclini.

Desde antes de la llegada del Internet, o por lo menos desde antes de su instalación definitiva como un medio de interacción, comunicación, socialización e información, De Certeau (1996) ya había ofrecido algunas de las claves para la comprensión del fenómeno, por lo menos la comprensión tal y como se asume en el presente proyecto. Se trata de su particular manera de entender las prácticas cotidianas, las prácticas culturales, a través de dos conceptos: táctica y estrategia, y aunado a ellos sus nociones de uso y consumo. De Certeau tuvo como centro de interés las diferentes formas de actuar de aquellos que son receptores de los dis-

cursos, los consumidores de la producción cultural, pues desde su perspectiva este consumidor, este público, este destinatario de los mensajes, el ciudadano “de a pie” está muy lejos de ser un ente pasivo.

Para De Certeau los públicos son productores activos y manipuladores de significados. En ese sentido, los sujetos sociales son lectores-espectadores que se apropian de los discursos y los recrean en su actuar cotidiano en procesos de constante resemantización, con el propósito de alcanzar intereses diversos. Para el autor francés los espectadores reciben los textos pero ese proceso de recepción implica a su vez un proceso de apropiación de esos textos para transformarlos de acuerdo a sus necesidades e intereses. Según De Certeau en esos procesos es importante distinguir dos elementos: las tácticas y las estrategias. Respecto a la segunda señala:

Llamo estrategia al cálculo de relaciones de fuerza que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y poder (una empresa, una ciudad, una institución) es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar previo y luego servir de base a un manejo de relaciones con una exterioridad distinta (los clientes o los competidores). Como en la administración gerencial toda racionalización “estratégica” se ocupa primero de distinguir en un “medio ambiente”, es decir, el lugar del poder y la voluntad propios. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con este modelo estratégico. (De Certeau, 1996, p. XLIX)

Para este autor, las estrategias son los procesos provenientes desde “arriba”, caracterizados por la verticalidad en el sentido de que son acciones originadas desde aquello que representa el poder, las instituciones, identificables, reconocibles. A esta noción contrapone la de táctica, las acciones imaginativas que realizan los subordinados a ese poder para reinventar esos procesos que le son impuestos. Según sus propias palabras:

[...] debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta “a coger al vuelo” las posibilidades de provecho. [...] Necesita jugar constantemente

con los acontecimientos para hacer de ellos “ocasiones”. Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas. Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos [...], pero su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de “aprovechar” la ocasión. [...] Caza furtivamente. Crea sorpresas. Le resulta estar allí donde no se le espera. Es astuta. (De Certeau, 1996, p. L y 43)

Estas tácticas conforman toda iniciativa del consumidor que, desde su perspectiva, muy lejos se encuentra de ser un depositario inactivo. Las tácticas son las “maneras de hacer” que “constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se apropian del espacio organizado por los teóricos de la producción sociocultural” (De Certeau, 1996, p. XLIV).

Es así como usar y consumir se vuelven en “artes de hacer” mediante tácticas que vuelven al sujeto un agente de cambio, que adopta los objetos, los medios, los mensajes, para transformarlos, redimensionarlos, resignificarlos en su propio beneficio y que si bien estas acciones suelen ser silenciosas, casi invisibles ante las instituciones, no dejan de tener cierto sentido contra hegemónico.

Por su parte, García Canclini (2007) siguiendo, quizá ampliando la línea trazada por De Certeau, define el consumo, también, como un acto no del todo automático ni de manifiesta pasividad. García Canclini señala que:

[...] es posible definir el consumo cultural como el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica. (2007, p. 6)

El autor agrega:

[...] contrariamente a las connotaciones pasivas que esa fórmula aún tiene para muchos, ocurren movimientos de asimilación, rechazo, negociación, y refuncionalización de aquello que los emisores proponen. Entre los programas de televisión, los discursos políticos y lo que los consumidores leen y usan de ellos intervienen escenarios decodificadores

y reinterpretores: la familia, la cultura barrial o grupal, y otras instancias microsociales. Cada objeto destinado a ser consumido es un texto abierto que exige la cooperación del lector, del espectador, del usuario, para ser completado y significado. Todo bien es un estímulo para pensar y al mismo tiempo un lugar impensado, parcialmente en blanco, en el cual los consumidores, cuando lo instan en sus redes cotidianas, engendran sentidos inesperados. [...] el consumidor nunca es un creador puro, pero tampoco el emisor es omnipotente. (García Canclini, 2007, p. 7)

García Canclini ofrece una frase que se antoja reveladora y puntual: “Consumir es participar en un escenario de disputas por aquello que la sociedad produce y por las maneras de usarlo” (2009, p. 60).

Trasladando las ideas anteriores al terreno de la cultura audiovisual contemporánea, algunos autores como Bourriaud (2009) señalan que usar y consumir imágenes digitales implica apropiarse de ellas y es aquí donde los límites entre los procesos de consumo y producción audiovisual tienden a desaparecer. Cuando se habla de producción como parte de los procesos de consumo cultural, en relación al audiovisual, no se hace en un sentido solamente especializado, técnicamente depurado. Obviamente, se plantea la producción bajo la conciencia de que no todo usuario de Internet, en general, o de los productos audiovisuales que gracias a ella circulan es necesariamente partícipe de esa dinámica. Es decir, consumir, por ejemplo, una película por Internet no necesariamente generará una producción de igual forma por parte de quien la ha consumido, pero sí la hará objeto de un uso que tendrá ciertas y diversas consecuencias. La película, siguiendo con el ejemplo, podrá ser descargada, vista y archivada únicamente. O bien, podrá generar ciertas acciones: desde el simple comentario por parte del usuario puesto en la página que ha utilizado como servidor, hasta tomarla y reintegrarla a un contexto virtual distinto al de su origen. Podrá también descomponerla en fragmentos tomando solo la escena de su interés para insertarla en alguna red social (Facebook, por ejemplo) dando inicio a un recorrido distinto y simbólicamente diferente al que fue concebida. Puede suceder, asimismo, en un nivel mucho más complejo, que el usuario intervenga la película o alguna de sus partes constituyentes, manipular sus elementos (cambiar o eliminar el sonido, alterar los subtítulos, integrar nuevas imágenes alterando el montaje inicial)

para transformar radicalmente el significado original de la obra. Incluso podrá integrarla en otras tramas hipertextuales cambiando totalmente la función para la cual fue concebida.

De acuerdo con Alonso (2010), esta forma de productividad va depender de las formas de apropiación del consumidor/usuario con respecto al medio. La apropiación aquí se plantea como “el proceso simbólico de construcción de sentidos personales y sociales que elaboran los actores socio históricamente situados, es decir, a partir de sus contextos socioculturales, y en cuya incorporación se transforman a sí mismos”, en ese sentido “los usos de los medios se articulan de manera compleja y multidimensional a procesos, instancias y estructuras económicas, políticas y culturales” (Alonso, 2010, p. 16).

Para una aproximación analítica de estas formas de uso y consumo, a los grados de producción así como sus niveles de complejidad, Alonso (2010) propone el concepto de ‘Estrategias de apropiación’, concepto y modelo desarrollado bajo los planteamientos De Certeau, que se refieren a los modos personales y esquemas de uso con que los individuos consumen, se apropian y dan sentido a Internet o a la producción que a través de ella circula. De acuerdo con la autora éstas se pueden dividir en tres:

1. Asimilación Funcional (AF)
2. Incorporación Racional (IR)
3. Conversión o Reapropiación Personal (RAP)

En el primer caso, AF, los sujetos “asumen pasivamente las experiencias y prácticas de usos tradicionalmente ‘incrustadas’ en dicha tecnología. No hay esfuerzo personal por transformar creativamente o explorar nuevas modalidades y prácticas” (Alonso, 2010, p. 16). En la IR, la apropiación implica:

[...] la existencia de una visión crítica de Internet. Se valoran tanto las ventajas como las desventajas del medio. Se usa racionalmente, puesto que su empleo es imprescindible para las necesidades y el contexto en el que se desarrolla las acciones sociales de los sujetos. (Alonso, 2010, p. 16)

El último caso, la RAP es quizá la de mayor complejidad dada las implicaciones de posicionamiento político y cultural fundamentalmente por parte de los

sujetos. La apropiación personal representa una transformación del producto y sus aplicaciones según los intereses, necesidades y visión personal de quien lo consume. Existe aquí “un esfuerzo de «remodelaje» tanto en la apropiación del objeto material como en su contenido, que convierte la experiencia de apropiación en significados reasignados a partir de la competencia en una cultura pública.” (Alonso, 2010, p. 17).

5.2. Sociabilidad en el ciberespacio

Dice Scolari (2008) que es fundamental nunca perder de vista la naturaleza social y cultural de Internet, porque hacerlo sería restarle complejidad al fenómeno con el riesgo implícito de caer en reduccionismos teóricos. “Más que un instrumento de producción –dice Scolari– la Red es un ambiente de comunicación e interacción” que se usa cada vez más “para compartir con otros usuarios experiencias colaborativas” (2008, p. 258). En ese sentido, es “un generador de discursos, un espacio enunciativo donde una variedad de intereses declaman sus orígenes, mitos y tendencias” (2008, p. 137).

Es, siguiendo a Scolari, el lugar donde los lenguajes comunicativos –en el sentido estrictamente técnico y formal– no solo confluyen en superficies virtuales, sino que también son formas y medios de los que se han servido los usuarios, sujetos sociales, para representar o interpretar la realidad, son vías de expresión que ponen de manifiesto ideas sobre el acontecer cotidiano que implican, a su vez, las formas de percibir (individual primero, colectiva después) el entorno. En todo caso, si se insiste en relacionar el Internet con la mera tecnología, no hay que olvidar entonces que se trata de una tecnología que expresa una cierta y determinada cultura (Castells, 2003, p. 8).

Por lo anterior, los procesos de sociabilidad y su relación con las ciberculturas juveniles y la nueva cultura audiovisual se refiere a los usos que del audiovisual hace el joven en las diferentes redes sociales y las comunidades virtuales, los fines que se buscan así como el grado de comunicación e interacción que provoca. En este sentido, Internet no solo ha posibilitado nuevas formas de circulación, producción y consumo de información en forma masiva, sino que también ha generalizado y permitido la comunicación entre los jóvenes a grandes distancias y casi simultáneamente (Moya y Vázquez, 2010).

Al hablar de unas nuevas pautas de usabilidad y consumo socio-cultural, Jenkins (2008) introduce el concepto de ‘activadores culturales’, con el propósito de hablar de los procesos de sociabilidad, la dimensión colectiva y colaborativa de estos procesos. Para el autor, los textos, los discursos, los productos, al estar puestos en una situación de convergencia digital, mediática y popular, adquieren con mayor facilidad una condición de catalizadores que dan inicio a un proceso de creación de significados compartidos. De esta forma, el uso y la puesta en circulación de determinados productos permite la integración progresiva de consumidores/lectores/espectadores que, aunque distanciados, desde sus contextos particulares van integrando sus aportaciones, sus subjetividades, y con ello manifestando no solo sus percepciones y valor simbólico con respecto al producto y sus contenidos, también sus afinidades políticas o bien reafirmando su identidad colectiva o sentido de pertenencia a alguna comunidad cultural virtual y extensiva, a la vez, a su dimensión real *offline*.

Bajo este estado de cosas, según Jenkins (2008), la juventud vista desde el punto vista cibercultural hoy es parte de “un cambio cultural, toda vez que se anima a estos consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos” (p. 15). Es así como “más que hablar de productores y consumidores culturales como si desempeñasen roles separados, podríamos verlos hoy como participantes que interaccionan conforme a un nuevo conjunto de reglas [...]” (p. 15). El consumo, entonces, se vuelve un proceso de imbricado doble sentido: aquel que realizan “los consumidores individuales” y el que se enriquece “mediante sus interacciones sociales con otros. Ninguno de nosotros puede saberlo todo; cada uno de nosotros sabe algo” (p. 15).

De acuerdo con Jenkins (2008), el papel de activador cultural que pudiese adquirir el producto o el discurso dependerá tanto de la intención de quien, casi siempre voluntariamente, lo ha ‘activado’ y las reacciones que éste genere en su tránsito por los diferentes sitios virtuales y tramas (hipertextuales). Para el primer caso, la intención puede variar de acuerdo a lo que se ha buscado (el goce estético, la provocación política, la denuncia social, la pretensión lúdica, el sentido pedagógico). En el segundo caso, se trata de las interacciones sociales que puede provocar y que ponen de manifiesto las subjetividades, o bien las intersubjetividades, objetivadas a través de esos otros discursos que son los comentarios.

Finalmente, resulta pertinente poner atención a lo que Martín-Barbero (2010) dice respecto a todo lo anterior:

Metáfora de las nuevas modalidades de lo social, la creación en la Web posibilita performatividades estéticas que la virtualidad abre no solo para el campo del arte, sino también para la recreación de la participación social y política que pasa por la activación de las diversas sensibilidades y socialidades hasta ahora tenidas en cuenta como incapaces de actuar y de crear, y de interactuar con la contemporaneidad técnica. (Martín-Barbero, 2010, p. 161)

6. Resultados preliminares del estudio. Reflexiones generales

A partir del objetivo general –analizar lo audiovisual, su consumo y apropiación, como generador de procesos de sociabilidad de jóvenes en el ciberespacio– se ha seguido un diseño metodológico, de corte cualitativo, compuesto por diversas técnicas: desde el estudio de caso, es decir la selección de grupos asumidos como comunidades, conformados en la red social Facebook e integrados a partir del interés por el intercambio de material audiovisual (series de televisión, cine, videos musicales, etcétera) a la etnografía virtual que como tal contempla la observación participante y a la entrevista semidirigida a sujetos clave e integrantes de estas comunidades.

Con ello se ha buscado el estudio y la comprensión integral de los procesos que se estructuran en las comunidades virtuales. En ese sentido, el proyecto de donde se desprende la presente comunicación ha tenido predominantemente como ámbito de desarrollo el espacio virtual; es decir, es un proyecto que investiga *sobre* el espacio virtual *en* el espacio virtual (Ruiz, 2013; Estalella y Ardévol, 2010) y que se concentra en comunidades virtuales como estudio de caso, particularmente grupos organizados a través de Facebook.

Originalmente el proyecto planteaba como delimitación poblacional las comunidades conformadas por jóvenes en procesos de estudios universitarios, sin embargo con base en las incipientes observaciones, se ha optado por abrir dicho criterio de inclusión metodológica para adoptar la categoría joven en un sentido más amplio, tomando como definición de base el propuesto por la UNESCO, organismo que considera al joven aquel sector que oscila entre los 18 y 29 años de edad.

La decisión de enfocarse en grupos o comunidades virtuales se ha tomado siguiendo las sugerencias de algunos autores (Urresti, 2008; Igarza, 2010; Morduchowicz, 2012; Urteaga, 2012; García Canclini, 2012), quienes afirman que las respuestas a las posibles incógnitas relacionadas con la juventud, vista desde una perspectiva cultural, se encuentra, precisamente, en esas nuevas formas de agregación social en el espacio virtual.

En ese sentido el proyecto representa un estudio a nivel micro y se centra en esos contextos particulares: las comunidades virtuales (para nuestro caso el grupo Alucardos) que expresan la lógica social dominante en la sociedad de la información (Ruiz, 2013).

6.1. Sobre los procesos de obtención y análisis de datos cualitativos

Metodológicamente para el desarrollo en esta presentación se plantean dos fuentes de información:

1. El sitio mismo donde Alucardos desarrolla sus actividades virtuales como comunidad (<https://www.facebook.com/groups/alucardos/>).
2. Sujetos que por su papel en la comunidad, su productividad en la misma y la constancia de sus visitas, han sido los más convenientes para la realización de las entrevistas.

6.1.1. La observación: el grupo

Algunas de las características basadas en la observación del grupo se pueden sintetizar en los siguientes aspectos:

- Es una comunidad constituida principalmente por jóvenes mexicanos. (Esto se constata en su base de datos, en la que incluyen ciudad y país de residencia).
- Utiliza Internet como espacio de interacción.
- Tanto el grupo como su sitio en Facebook se han mantenido vigentes y en activo durante el tiempo en que se lleva a cabo la investigación.
- Algunos de sus miembros pueden ser observados fuera y dentro del espacio virtual (clave para llevar a cabo esta investigación, factor que tiene que ver con la viabilidad de la misma).
- Mantienen una comunicación visible constante en Internet, puesta en

evidencia por las publicaciones que cotidianamente mantienen a través de Facebook.

- Es un grupo conformado por más de 300 miembros (considerado un grupo mediano).
- No posee una sede física, sino solo un dominio en Internet.
- Tiene al menos tres años de haberse constituido como grupo.

Al acceder al grupo, a través de Facebook, se ofrece información que lo define como “un grupo abierto” y los fines que como tal se han propuesto:

[Alucardos es] Un grupo de gente que gusta (mucho) del cine de terror, y aprovecha este espacio para intercambiar opiniones, impresiones, imágenes, escenas, links, fobias y filias relacionadas con el género. Se trata, pues, de ejercer colectivamente una cinefilia especializada dentro de los parámetros de un tipo de cine que afortunadamente sigue dando de sí. Cine de terror, clásico o moderno, viejo o nuevo, es el centro de nuestra atención. El nombre Alucardos es una apropiación del título original de una delirante película mexicana (Alucarda, 1975) realizada por el casi olvidado Juan López Moctezuma, uno de los pocos que cultivaban el cine de terror en nuestro país (México) y al cual le debemos un homenaje. (<https://www.facebook.com/groups/alucardos/>)

6.1.2. Los sujetos: informantes clave

Se han realizado entrevistas a 12 jóvenes, con una edad promedio de 25 años. Básicamente son dos los criterios con los cuales se han seleccionado a dichos sujetos:

- *Líderes del grupo*: hombres y mujeres que se identifican como administradores del grupo y quienes se encargan de aceptar o rechazar las solicitudes de ingreso al grupo.
- *Miembros activos del grupo*: miembros que sin ser administradores mantienen una actividad constante en el grupo, ya sea publicando links o bien comentando y participando en los foros de discusión que se improvisan dependiendo del tipo de material que se publica.

Es a partir de estas entrevistas y la observación del grupo en las que nos hemos basado para la exposición de los presentes resultados.

6.2. Organización de los resultados

A continuación se describen los pasos realizados, de acuerdo a lo propuesto como método de recopilación y análisis.

6.2.1. Niveles de significación

Según Hammersley y Atkinson (1983), el primer paso del proceso de análisis y organización de la información es el de una lectura cuidadosa. La idea es poder, a partir de los datos, extraer cuestiones significativas. De acuerdo con los autores, a veces los conceptos surgen de forma “espontánea” por parte de los mismos informantes. En ese sentido, la recopilación de datos fue una construcción permanente de dimensiones generales que aportaran a una conceptualización general.

Lo que sigue es el desarrollo de clasificaciones o tipificaciones, las mismas que surgen de la relación de distintos fenómenos según un criterio determinado, derivado del conocimiento general, del sentido común o de la experiencia personal (Hammersley y Atkinson, 1983).

Desde el inicio del análisis de la información fue necesario establecer categorías que permitieran ir, no solo ordenando la información, sino que sirvieran para explicar algunos datos entre sí. Tomando en cuenta lo que la información arrojaba y los objetivos principales de la investigación, se establecieron las tres categorías generales que a su vez representan tres niveles de significación:

- Significación o valoración del contexto: el ciberespacio
- Significación o valoración del micro-contexto: la comunidad/grupo
- Significación de lo audiovisual y su consumo

6.2.1.1. Contexto: el ciberespacio

De acuerdo con Lévy (2007), el ciberespacio ha propiciado el desarrollo de un conjunto de técnicas (materiales e intelectuales), de prácticas, de actitudes y formas de pensamiento. Para los jóvenes, particularmente, representa un ámbito significativo en sus vidas cotidianas, un lugar que permite organizar sus encuentros sea a través

de comunidades sea a través de redes sociales o grupos más o menos estables y nuevas formas de sociabilidad (Ardèvol, 2003).

Para los jóvenes la conexión a Internet se ha vuelto un hábito normal, cotidiano y se manifiesta claramente en el incremento de las actividades que se desarrollan en la Red. A ello ha contribuido la aparición reciente de cierta tecnología ubicua, como los llamados móviles inteligentes y las tablets, relativamente accesibles que a su vez vuelven notoriamente accesible la entrada al ciberespacio (Reig y Vílchez, 2013).

Ello justifica que el primer plano de significación o valoración expuesto por los informantes se relacione con el ciberespacio. Desde una visión amplia, el ciberespacio siempre es asumido como un lugar de acción, como un ámbito de referencia obligada y cotidiana para desarrollar sus actividades. Es importante recalcar que este lugar *online* ha sido señalado y valorado por contraste con el lugar sede de cada informante.

Es decir, para este conjunto de jóvenes, el ciberespacio ofrece aquellas ventajas y oportunidades que sus ciudades-sede les niega. De esta manera, como se ha planteado en capítulos anteriores, es posible señalar a los jóvenes como agentes que adoptan el ciberespacio como el ámbito en el cual desarrollar tácticas, de acuerdo a la noción de De Certeau (1996), para generar y buscar sus propias alternativas de acceso a la información, de ocio y de recreación.

Es así como la percepción que se tiene se relaciona con dos factores fundamentales: la autonomía y el acceso a la información, accesibilidad de la información que aquí se traduce en accesibilidad mediática. Veamos:

Soy de una generación en la que Internet ha sido una herramienta de búsqueda/aprendizaje, donde es fácil encontrar lo que busco. Lo rápido. Actualmente poder encontrar cualquier producto audiovisual me mantiene pegado a mi computadora y mi celular. Veo lo que quiero cuando quiero, siempre está disponible en línea y no hay horarios de transmisión. (Raúl)

Internet ha revolucionado por completo estas tres prácticas (usar, ver, producir). Uno como espectador/usuario tiene acceso a material que

es impensable conseguir en el sitio donde se reside. Y vaya, como productor, creo que se abre un universo bastante amplio; la puerta puede ser mas grande y se puede colocar el producto en distintas plataformas.
(Alejandro)

Es frecuente percibir en los jóvenes, como usuarios de Internet, la sensación de estar habitando un lugar sin restricciones, lejos de ciertas limitaciones y control institucional. De acuerdo con Morduchowicz (2012), habitar el ciberespacio genera en los jóvenes nuevas sensaciones de libertad y autonomía, que raramente experimentan en otras esferas de su vida diaria. De alguna manera, los jóvenes sienten que en la Web no existen las limitaciones: “es el único espacio en el que se sienten en verdad independientes” (Morduchowicz, 2012, p. 28).

A mí siempre me ha gustado estar frente a la computadora, y siempre me atrajo el rollo del diseño; a final de cuentas nunca la hice en una educación formal, pero a través de Internet me empecé a dar cuenta que podía ser autodidacta en esos aspectos. (José Manuel)

Esa independencia les permite apreciar el ciberespacio como el ámbito con el cual contrarrestar o hacer frente a las condiciones que sus lugares de residencia les impone. Ello les permite generar y diseñar sus propias agendas de ocio, de consumo y prácticas culturales de acuerdo a sus intereses:

Una gran mayoría de los productos audiovisuales que consumo es por medio del Internet. Primero en Netflix y descarga de audiovisuales. No tengo televisión en casa y hace más de un año que no uso videoclubes. Tengo una preferencia por ver las películas en el cine; si pudiera todo lo vería ahí. Sin embargo, recientemente no consumo tanto cine por las opciones de proyección, es decir se proyectan pocas películas que me interesan actualmente, lo que me orilla a ver más películas en la computadora en mi casa. (Edgar)

Comentaba hace unos meses con algunas personas que aquello de 'el cine se ve mejor en el cine' cada vez va quedando más atrás. La experiencia desde un estricto punto de vista del aficionado del cine como tal, cada día va empeorando. Los factores son muchos y muy conocidos (pésimas proyecciones, sonido paupérrimo, incluso nosotros [la audiencia] y el mal comportamiento dentro de la sala de cine). La oferta en televisión de paga al igual que en los videoclubes se ve opacada con formatos digitales como el VOD o plataformas como Netflix que ofertan material mas novedoso y atractivo. Eso al final hace que la sala de cualquier casa con acceso a Internet sea por mucho la mejor opción para consumir estos productos. (Alejandro)

Con ello los jóvenes, en su propia concepción del ciberespacio, le atribuyen un sentido político al consumo cultural/mediático/audiovisual que, como a continuación se verá, se traduce en lo que se percibe como una democratización de la práctica del consumo.

6.2.1.2. El grupo/la comunidad virtual

Señala Scolari (2008) que la Red es ante todo un ambiente de comunicación e interacción que se usa hoy más que nunca para compartir con otros usuarios experiencias colaborativas. En ese sentido, es un generador de discursos, un espacio enunciativo donde una variedad de intereses declaman sus orígenes, mitos y tendencias. Ese sentido de colaboración se manifiesta claramente en los jóvenes al organizarse en comunidades a través de las cuales se permiten gestionar sus hábitos de consumo así como sus maneras de socializar a través de lo mediático (Gómez, 2015).

Las comunidades virtuales son las formas más evidentes de las ciberculturas juveniles. “Una comunidad virtual – dice Lévy (2007, p. 100) – se construye sobre afinidades de intereses, de conocimientos, compartiendo proyectos, en un proceso de cooperación o de intercambio, y esto independientemente de las proximidades geográficas y de las pertenencias institucionales”.

[...] lejos de ser frías, no excluyen las emociones fuertes. Por otra parte, ni la responsabilidad individual ni la opinión pública ni su juicio desaparecen

en el ciberespacio. Finalmente, es raro que la comunicación a través de las redes informáticas sustituya pura y simplemente los encuentros físicos: la mayor parte de las veces, es un complemento o una ayuda. (Lévy, 2007, p.100)

Lo anterior se comprueba al tomar en cuenta la serie de respuestas obtenidas al establecer la cuestión sobre el hecho de pertenecer a una comunidad virtual conformada a partir del interés por el consumo audiovisual. Son cinco los aspectos que se destacan: el sentido político, la importancia de compartir y colaborar, el conocimiento que de ello se obtiene y la extensión y prolongación de la experiencia:

Internet influye en poder conocer más de todo lo que abarca la imagen, lo audiovisual, porque si nos quedamos con lo que las salas de cine ofrecen, nos quedamos solo con lo que el comercio quiere que veamos, o el cine que Cinépolis quiere que veamos; entonces el Internet ayuda a que busques lo que tú quieres ver, lo que tú quieres compartir; es decir, si tú no quieres ver una película, la que domina las carteleras, Internet te ofrece un millón de opciones más; si no quieres ver las noticias en la tele, las puedes ver en Internet y la opción que tú creas la más conveniente e imparcial; es decir, puedes seleccionar todas las opciones que en la vida cotidiana, los medios no te pueden dar. (María)

Comentarios de este tipo son los que permiten ver en los integrantes de la comunidad una actitud política respecto al consumo. Para los informantes, pertenecer a una comunidad de este tipo les proporciona como grupo una sensación de rebeldía respecto a las condiciones que su propio ambiente les proporciona o les impone. La comunidad, de esta manera, se establece como una opción para llenar esa suerte de vacío cultural.

El cine para muchas personas es muy caro; y otra cuestión, no solo es caro ir al cine, sino que los materiales que ponen en el cine en una ciudad como Hermosillo, pues no son una cuestión de nuestro agrado ¿no? Son pocas las cintas que a lo mejor puedan atraer a gente como Alucardos.

Y la renta de película prácticamente está acabada, cuando antes estos negocios eran las esquinas y las trincheras para acceder a materiales que probablemente ni llegaban a los cines, pero en DVD o video sí. Y personas como yo, que paso mucho tiempo en la computadora, para mí es más fácil. (José Manuel)

Yo creo que yo no sería nada si no fuera por la piratería, gracias al Internet. ¡Te imaginas si me hubiera yo esperado a que sacaran aquí la colección de Kubrick o la colección de Bergman! Tenía que haber esperado mucho tiempo después en mi vida para ver algo que en Internet lo consigo en segundos, en minutos; tengo una película que yo sé que jamás la van a tener aquí, jamás la voy a ver en el cine aquí, y en el caso de videojuegos, que no tengo dinero para pagar, los pirateas. No me gusta llamarlo piratería, me gusta llamarlo compartir; no le estoy robando nada a nadie, estoy compartiendo. Ojalá se dieran cuenta que en Youtube hay películas completas o que hay cortometrajes que los artistas suben y la cantidad de videos muy buenos que hay en Internet tanto de manera legal e ilegal ha hecho enriquecer mucho nuestro bagaje cultural a los que nos interesa... Yo no veo televisión desde hace años. Todo lo que yo veo está en Internet, en Netflix, todas las series que veo ahí las veo; las películas ahí también las consigo; y si no fuera por Internet no tendríamos acceso a ellas, menos tendríamos comunidades como Alucardos, ¿Dónde iban a conseguir esas películas si no fuera por el Internet? ¿Dónde iban a conseguir la manera de comunicarse unos con otros, de encontrarse si no hubiera sido por el Internet? No hay manera: la gente no quiere salir de su casa y si sale tiene que ser por alguna razón, porque en Internet o en comunidades como Alucardos encuentras lo que tu ciudad no te ofrece. (Alejandra)

6.2.1.3. El consumo audiovisual y su democratización

Para los jóvenes, esa autonomía que les brinda el ciberespacio les ha permitido desarrollar la idea de que la información, especialmente las imágenes, deben ser accesible a todos. La noción de que en el ciberespacio la práctica del consumo cultural

se ha democratizado, o bien, dicho en términos simples, que ahora todos pueden acceder sin normatividad alguna a una gran variedad de bienes culturales permea en los comentarios. Tal como señalan Pérez Pastor (2009) y Roig (2011) la idea de que las imágenes son del dominio público es compartida por la práctica totalidad de los informantes:

Uno de los primeros sitios que visito al conectarme en Internet es Facebook y Youtube, en ese orden. A Facebook porque a través de él puedo contactarme con mis amigos y mi familia y para informarme sobre lo que pasa en el mundo. A Youtube siempre entro porque lo que me interesa es la música y en Youtube puedo encontrar todos los videos de los grupos musicales que a mí me gustan, además no tengo que invertir dinero para poder ver a mis bandas favoritas. El video es la forma más fácil y directa de conocer lo que mis grupos preferidos están haciendo. Además de que me permite conocer otras cosas de esas bandas, y otras bandas más, sin necesidad de comprar revistas o discos. ¡Youtube es la onda! Creo que así debe ser con todas las artes, poder acceder sin limitaciones a ellas. Porque todos debemos y tenemos que conocer de todo. Eso es lo chido de Internet y sitios como Youtube o Facebook. Los dos me permiten ver, y compartir, todo lo que me gusta: videos de música, de futbol, de deporte extremo (skaters, rollers, bikers, wakeboarding, etc). Hasta porno [risas]... Bueno, en Youtube no [risas]. (Daniel)

Gran parte de la información que cotidianamente reviso con relación a mis afinidades creativas lo hago en Internet. Tanto en cuestiones audiovisuales, como con material plástico y visual. Gracias al Internet conozco al menos de referencia obras de los autores que considero favoritos. Gracias al Internet es que conozco el trabajo de pintores, directores, escritores, escultores, instaladores, performanceros, etcétera. (Edgar)

Yo creo que Internet permite que muchas más gente pueda acceder a

lo audiovisual, a las imágenes, cualquiera que tenga una computadora puede ver una película, puedes conocer a un pintor, puedes conocer un museo, por el recurso del audiovisual, virtualmente; entonces, sí creo que acceder a imágenes a través de Internet tiene muchas más ventajas, y puedes cuestionar el asunto de la piratería, pero hay muchos artistas que no les importa mucho el asunto de la piratería porque prefieren ser vistos a quedarse en un cajón... (María)

Esta idea de accesibilidad a bienes culturales permite percibir en los entrevistados ese descubrir opciones de organizaciones virtuales que sirven para gestionar sus consumos culturales. Para Roig (2011), esta forma de desenvolvimiento de los jóvenes a través de la Red los ha vuelto más activos, de tal forma que pueden controlar el flujo de los medios para interaccionar con otros consumidores constituyendo grupos y comunidades que expresan públicamente sus deseos y sus críticas:

Yo creo que Internet ha contribuido a la formación de nuevos públicos. En mi caso, por ejemplo, en mi trabajo todo se hace en Internet, toda la publicidad es por Internet; tenemos un programa de radio que es referente al cine y es por Internet; las invitaciones se hacen por Internet. Entonces me he dado cuenta que conforme han pasado los años, se han formado muchos nuevos grupos, muchos nuevos espectadores. (María)

Para cerrar se puede decir que las comunidades que conforman los jóvenes se caracterizan fundamentalmente por girar alrededor de un interés o pasión común lo que les garantiza un importante nivel de actividad y de permanencia a lo largo del tiempo. Este deseo de compartir ideas, opiniones, gustos, o incluso creaciones alrededor de un interés común, ha adquirido toda una nueva dimensión a través de Internet.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. (2010). Mediación y Construcción de Sentidos: notas en torno a su articulación teórico-metodológica en el estudio de la apropiación de Internet. *Mediaciones sociales*, 6(1), 3-37.
- Ander-Egg, E. (1999). Qué es y qué no es la interdisciplinariedad. En *Interdisciplinariedad en educación*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Ardèvol, E. (2003). *Cibercultura: un mapa de viaje. Aproximaciones teóricas para el análisis cultural de Internet*. Ponencia. Noveno Congreso de Antropología, Barcelona.
- Ardèvol, E. y Muntañola, N. (2004). El análisis cultural de la imagen. En *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: UOC.
- Artopoulos, A. (Coord.). (2011). *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica. Recuperado de: <http://espacio.fundaciontelefonica.com.ar/wp-content/uploads/descargas/1368104136-La%20sociedad%20de%20las%20cuatro%20pantallas.pdf>
- Artopoulos, A. (2012). Desarrollo 2.0: El desafío de las industrias creativas. En Secretaría de Cultura de la Nación. *En la ruta digital. Cultura. Convergencia tecnológica y acceso*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura Presidencia de la Nación. Recuperado de: <http://issuu.com/afscadigital/docs/enlarutadigital/5>
- Ávalos, J. (2011). Transmedialidad y cultura de participación en los usuarios jóvenes de Internet de Tijuana. *Virtualis*, 2(4), 45-66.
- Azatto, M. (2011). *Funciones de la imagen digital en la educación: una propuesta metodológica para la escritura y lectura de la imagen en pantallas instruccionales*. Tesis Doctorado. Universidad de Barcelona.
- Balestrini, M. (2010). El traspaso de la tiza al celular: Celumetrajés en el Proyecto Facebook para pensar con imágenes y narrativas transmedia. En A. Piscitelli, I. Adaime e I. Binder (comps.). *El proyecto Facebook y la posuniversidad* (pp. 35-47). Buenos Aires: Ariel-Fundación Telefónica.
- Belsunces, A. (2011). *Producción, consumo y prácticas culturales en torno a los nuevos media en la cultura de la convergencia*. Barcelona: UOC.
- Bourriaud, N. (2009). *Postproducción. La cultura como escenario*. Buenos Aires: AH.

- Brea, J. (2005). Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad. En *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 6-14). Madrid: Ediciones Akal.
- Capllonch, M. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación física primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas*. Tesis de Doctorado, Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya.
- Castells, M. (2003). La dimensión cultural de Internet. *Andalucía Educativa*, 36, 7-10. Recuperado de: http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/didactica/Castells_dimension_cultural_internet.pdf
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cobo, J. (1986). *Interdisciplinariedad y universidad*. Madrid: UPCM.
- Crovi, D. (2000). Los jóvenes ante la convergencia tecnológica. *Comunicación y Sociedad*, 38, 127-143.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Estalella, A. y Ardevol, E. (2010). Internet: instrumento de investigación y campo de estudio para la antropología visual. *Revista chilena de antropología visual*, 15, 1-18.
- Fecé, J. (2004). El circuito de la cultura. Comunicación y cultura popular. En *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea* (pp. 235-284). Barcelona: Editorial UOC.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. Ciudad de México: SEP/CIEJ/Causa Joven.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-18.
- Fernández, F. (2004). Ciencia, tecnología y humanidades para el siglo XXI. Ideas en torno a una tercera cultura. En J. Riechmann (Coord.). *Perdurar en un planeta habitable. Ciencia, tecnología y sustentabilidad*. Barcelona: Icaria.
- Follari, R. (2001). Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14).
- Follari, R. (2005). La interdisciplina revisitada. *Andamios*, 1(2), 7-17.

- Follari, R. (2013). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *Interdisciplina*, 1 (1), 111-130.
- Fraile, T. (2011). Propuesta para la investigación en comunicación audiovisual: publicidad social y creación colectiva en Internet. *Tejuelo*. 12(1), 156-172.
- Galindo, L.J. (2003). Cibercultura en la investigación. Intersubjetividad y producción de conocimiento. *TEXTOS de la CiberSociedad*, 3, 1-7. Recuperado de: <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=11>
- Galindo, L.J. (2006a). Cibercultura, sistémica y pensamiento contemporáneo. Explorando las posibles fuentes conceptuales de un pensamiento emergente. *Revista Q*, 1(1), 1-19.
- Galindo, L.J. (2006b). *Cibercultura: un mundo emergente y una nueva mirada*. Ciudad de México: CONACULTA.
- Galperín, H. y Calamari, M. (2011). Telefonía móvil y negocios inclusivos: modelos de negocios para América Latina. En A. Artopoulos, (comp.). *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana*. Madrid: Fundación Telefónica.
- García, J. (1985). *¿Qué transa con las bandas?* Ciudad de México: Posada.
- García, R. (2013). Investigación interdisciplinaria de sistemas complejos: lecciones del cambio climático. *Interdisciplina*. 194(1), 193-206.
- García Canclini, N. (2012). De la cultura postindustrial a las estrategias de los jóvenes. En *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid: Fundación telefónica
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa
- García Canclini, N. (2009). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Ciudad de México: Debolsillo.
- Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2002). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Volumen I*. Ciudad de México: CONACULTA.
- Giménez, G. (2012). Pluralidad y unidad de las ciencias sociales. *Ponencia presentada en el XVII Congreso Nacional de Posgrado*. México: UNAM-Coordinación de Estudios de Posgrado, pp. 249-261.

- Golding, C. (2009). *Integrating the disciplines. Successful Interdisciplinary Subject*. Melbourne: University of Melbourne/CSHE. Recuperado de: http://cshe.unimelb.edu.au/resources_teach/curriculum_design/docs/Interdisc_Guide.pdf
- Gómez, H. (2007a). Estratos espaciales y de comunicación en los estudios sobre la juventud. Una revisión de los estudios de los consumos culturales juveniles en México. *Anuario CONEICC de investigación de la comunicación*, XV, 185-212.
- Gómez, H. (2007b). *Paisajes y Pasajes. Sendas de mediología, comunicación y jóvenes en la vida contemporánea*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana León.
- Gómez, H. (2010). *Jóvenes, mundos mediáticos y ambientes culturales*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana León.
- Gómez, H. (2015). *Estar en otra parte: tiempos de crecer siendo un fan. Cuatro textos sobre traslados en la cultura y la comunicación*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana León.
- González, J. (1987). Los frentes culturales. Culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. 1(3), 5-44.
- Gubern, R. (2000). *El eros electrónico*. Madrid: Taurus.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Ibrus, I. (2015). Una alternativa: la evolución de los medios abordada desde la semiótica de la cultura. En C. Scolari (ed.). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Igarza, R. (2010). Nuevas formas de consumo cultural: Por qué las redes sociales están ganando la batalla de las audiencias. *Comunicación, media y consumo*, VII(10), 59-90.
- Igarza, R. (2012). Internet en transición: a la búsqueda de un nuevo estatuto para la cultura digital. En Secretaría de Cultura de la Nación. *En la ruta digital. Cultura. Convergencia tecnológica y acceso*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura Presidencia de la Nación. Recuperado de: <http://issuu.com/afscadigital/docs/enlarutadigital/5>

- Islas, O. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar*, 33(XVII), 25-33.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Lacalle, Ch. y Sánchez-Navarro, J. (2012). Audiovisual 2.0: Narrativas, recepción y consumo en los nuevos hipertextos. *Análisi. Quaderns de comunicació i cultura*, 1, 19-21.
- León, B. y García, J. (2000). La información audiovisual interactiva en el entorno de convergencia digital. *Communication & Society*, 13(2), 141-178.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura La cultura de la sociedad digital*. Ciudad de México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*. Recuperado de: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Martín-Barbero, J. (2010). Convergencia digital y diversidad cultural. *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital* (pp. 137-165). Buenos Aires: Paidós.
- Medina, M. (2007). Prólogo. En *Cibercultura La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mendoza, H. (2011). Los estudios sobre la juventud en México. *Revista Espiral*, 17(52), 193-124. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v18n52/v18n52a7.pdf>
- Morín, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Moya, M. y Vázquez, J. (2010). De la cultura a la cibercultura. La mediatización tecnológica en la construcción del conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 31, 75-96.
- Oliver, L. (2011). La interdisciplinariedad en los estudios latinoamericanos. En: J. Ruedas (Coord.). *Anuario del Colegio de Estudios Latinoamericanos*. México: UNAM. pp. 129-138.
- Orozco, G. (2012). La investigación de las audiencias “viejas y nuevas”. *Revista latinoamericana de ciencias de la comunicación*, 7(13), 12-29.
- Pérez, A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós
- Pérez Pastor, L. (2009). *Redefinición del espectador cinematográfico en relación al audiovisual contemporáneo*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Barcelona: Paidós.
- Piscitelli, A. (2011). Nativos e inmigrantes digitales: ¿Brecha generacional, brecha cognitiva o las dos juntas? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 179-185.
- Pujol, C. (2011). *Fans, cinéfilos y cinépagos. Una aproximación a las culturas y gustos cinematográficos*. Barcelona: UOC.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: Un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileña de Educación*, 23, 103-118.
- Reig, D. y Vilchez, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: Tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Renó, D. (2015). Movilidad y producción audiovisual: cambios en la nueva ecología de los medios. En C. Scolari (Ed.). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp. 247-262). Barcelona: Gedisa.
- Rivoir, A. (2011). Inclusión digital mediante el acceso y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación: el caso del Plan Ceibal en Uruguay. En Artopoulos, A. (comp.). *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana*. Madrid: Fundación Telefónica.

- Rizo, M. (2014). Un campo que se mira a sí mismo. Acuerdos y desacuerdos en las reflexiones sobre el estatuto epistemológico de la Comunicación. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 2 (9), 127-149.
- Roig, A. (2011). *Trabajo colaborativo en la producción cultural y el entretenimiento*. Barcelona: UOC.
- Rueda, R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Nómadas*, 28, 8-20.
- Ruiz, M.A. (2013). Ciberetnografía: comunidad y territorio en el entorno virtual. En *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica* (pp. 117-132). País Vasco: Ed. Ankulegi.
- Schmidt, J. (2007). Towards a philosophy of interdisciplinarity. An attempt to provide a clasification and clarification. *Poiesis Prax*, 5, 53-69.
- Scolari, C. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales* (p. 253). Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva* (p. 317). Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2011). Prólogo. En C. Arcila y A. Ferrer (Ed.). *Reflexiones sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad Digitalización y Ecología de Medios* (pp. 8-13). San Cristóbal: Universidad de los Andes.
- Scolari, C. (2015). Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá). En *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp.15-42). Barcelona: Gedisa.
- Siles, I. (2005). Sobre el uso de las tecnologías en la sociedad. Tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de la comunicación. *Reflexiones*, 83. Recuperado de: <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/reflexiones-83-2/06-SILES.73-82.indd.pdf>
- Stam, R. (2001). *Teorías del cine. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Stevenson, N. (1998). *Culturas mediáticas: teoría social y comunicación masiva*. Madrid: Amorrortu.
- Szostak, R. (2007). How and why to teach interdisciplinary research practice. *Journal of Research Practice*, 3(2), 17.
- Szostak, R. (2013). The State of the Field: Interdisciplinary Research. *Issues in Integrative Studies*, 31, 44-65.

- Tamayo, M. (2004). *Diccionario de la Investigación Científica*. Ciudad de México: Limusa.
- Thompson, J. (2010). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de la comunicación*. Madrid: Paidós.
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La crujía ediciones.
- Urteaga, M. (2005). Imágenes juveniles del México moderno. En J. Pérez Islas y M. Urteaga (Coords.). *Historia de los jóvenes en México: Su presencia en el siglo XX* (p. 33-89). Ciudad de México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Urteaga, M. (2012). De jóvenes contemporáneos: *Trendys*, emprendedores y empresarios culturales. En N. García, F. Cruces y M. Urteaga (coord.). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales* (pp. 25-44). Madrid: Fundación Telefónica.
- Valle de Frutos, S. (2011). *Cibercultura y civilización universal*. Barcelona: Erasmus ediciones.
- Vilches, L. (2001). *La migración digital* (p. 254). Barcelona: Gedisa.
- Winocur, R. (2005). Posibilidades y limitaciones de la participación en las comunidades y redes virtuales. *Comunicación y Política*, 14, 85-100.
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 3, 551-580.

2.

Aportes teóricos disciplinares al modelo inclusivo interdisciplinario aplicado a procesos de formación en jóvenes adolescentes.

Gustavo Adolfo León Duarte

Carlos René Contreras Cázarez

Diana Elizabeth Moreno Carrillo

Dora Yéssica Caudillo Ruíz

1. Introducción

El logro académico en la educación básica mexicana, como muchos otros países que implementan el modelo educativo basado en competencias, está fuertemente vinculado a la competencia tecnológica. Particularmente, con los procesos de comunicación y el manejo de las tecnologías digitales. En nuestra opinión, y a fin de ilustrar y justificar el acercamiento interdisciplinario, la comunicación mediada por la tecnología digital en el ámbito académico y social que realiza el menor de edad presenta, no recientemente sino desde hace varios años, múltiples y diversas facetas que lo caracterizan como un problema social complejo, polifacético y multidimensional en pleno siglo XXI. Una mirada más profunda a esta situación nos permite comprobarlo. Primeramente, este problema social complejo nos dirige al auto-cuestionamiento de acciones y relaciones que dependen de varios factores, para poder explicar la pro-

ducción de sentido que se genera (o puede generarse) en el menor de edad (o el sujeto que en última instancia se esté abordando) con una tecnología digital inteligente con conectividad. Las facetas que ofrece el problema se multiplican una vez que el problema se contextualiza y brotan diversas evidencias (por citar algunas):

1. Desde la perspectiva de la educación, por ejemplo, en el actual modelo educativo mexicano de educación básica sobresale la necesidad de que el menor de edad desarrolle habilidades, no pocas veces expresada mediante exigencia directa al logro académico, para que desarrolle y evalúe críticamente la información y el contenido hallado en Internet, o bien que exprese su capacidad para extraer y organizar el contenido de información de los medios de comunicación. La exigencia, frecuentemente, llega a ser de tal grado que el menor de edad tiene que sintetizar y operacionalizar ideas abstraídas sobre proyectos específicos, cuya fuente principal de información deviene del procesamiento, análisis crítico de información y de la producción del contenido.
2. Ello ha quedado evidenciado recientemente en una investigación financiada por la UNESCO (Pedró, 2016), donde se establecen las cuatro premisas que deben darse para que el estudiante de secundaria aprenda: a) Que participe activamente; b) Que exista una cooperación real con los demás estudiantes; c) Que reciba una retroalimentación inmediata de los trabajos o pruebas realizadas y, d) Que sepa aplicar lo que aprende en el mundo real.
3. Desde una perspectiva sociológica, las relaciones de interactividad del joven (o menor de edad) pasan por establecer una red de participación, cooperación y socialización en y por pares con los cuales el menor de edad se interrelaciona y construye su red básica y secundaria de socialización o internalización social. Dichas relaciones de socialización e interactividad también pasan a menudo por la no identificación de las oportunidades y riesgos de interrelacionar con amigos que el mismo menor conoce o desconoce tanto física como virtualmente al grado de no reconocer a primera vista la agresión y el acoso físico y mental, entre otras cuestiones.
4. Desde los estudios de la Psicología, este problema complejo puede ser abordado por ciertas características específicas como son los rasgos, las actitudes y las conductas que definitivamente el menor de edad puede potencializar para el logro académico o poner en situación de riesgo al llevar a

cabo acciones tipificadas como negativas, incluyendo acciones de participación tipificadas como causales de procedimiento penal. Por ello, los campos de estudios de la Psicología, de la Educación, de la Comunicación y otros requieren del auxilio de disciplinas, como el Derecho o de los Estudios legislativos, para conocer, por ejemplo, los contextos y factores que contribuyen a tipificar la conducta que origina el acoso escolar en los menores de edad.

Como se advierte, el uso y el consumo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte del menor de edad pueden variar, dependiendo del contexto y de los fines o propósitos al momento de utilizar un dispositivo inteligente con conectividad a Internet. Por ejemplo, dependiendo del contexto, sus hábitos de uso y consumo se orientarán de manera diferente si está físicamente en el centro escolar con sus tutores y compañeros de grado y aula, o si se encuentra físicamente en la habitación de su casa solo o en compañía de un amigo. Así, podemos seguir describiendo las distintas facetas y cuestiones que involucran acercamientos disciplinares en un patrón de comportamiento y relaciones que tiende a complejizarse, en función de los objetivos y la integración general estudiada que describe la relación de cómo la comunicación y las tecnologías digitales inteligentes impactan en el mundo de la vida del menor.

En la Figura 1, se busca expresar cuáles podrían ser los contextos y los constructos teóricos básicos en el estudio de la Generación Interactiva (GI). Entendemos por GI a las nuevas generaciones que han nacido inmersas en una sociedad globalizada, caracterizada principalmente por su interactividad con las TIC y la sociedad del conocimiento: las nuevas generaciones de niños y jóvenes cuya interactividad (y, por tanto, expresiones extensivas de intercambios comunicacionales) con los dispositivos inteligentes está destinada a cinco ejes fundamentales en la producción de sentido: comunicar, conocer, compartir, divertirse y consumir (ver: León, Castillo, Montes y Caudillo, 2013; León, Caudillo, Contreras y Moreno, 2014).

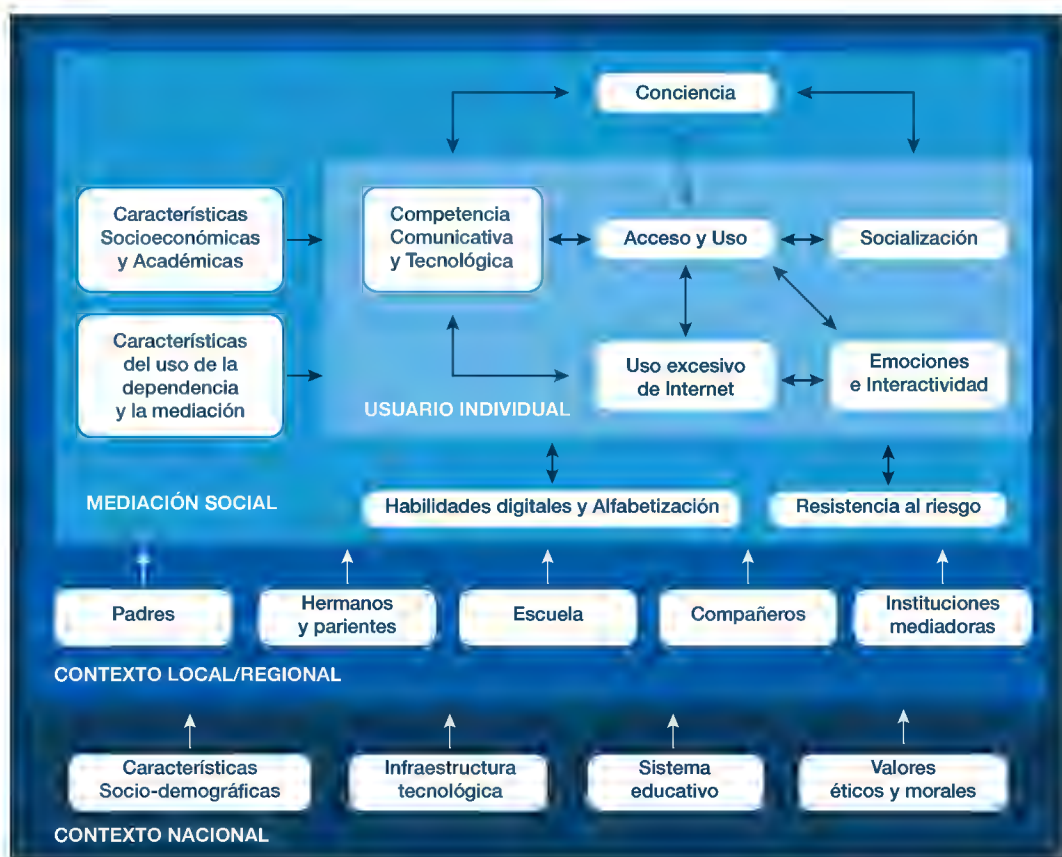


Figura 1. Contextos y constructos teóricos en el estudio de la Gl.

2. Estrategias de integración de aportes y percepciones disciplinares profundas para implementar una perspectiva de investigación interdisciplinar

¿Cuáles son los usos, consumos y la producción interactiva de contenidos digitales mediante dispositivos portátiles con conectividad a Internet que sitúan al menor de edad en condiciones de inseguridad? ¿Cuáles son las ventajas y oportunidades en su vida cotidiana? Partimos de entender que estos cuestionamientos están directamente asociados a varios factores donde se destacan: a) El dominio que tengan padres y profesores en el uso de los dispositivos inteligentes; b) Del cambio en las

metodologías de la enseñanza para que el estudiante aprenda nuevas habilidades y llegue a cumplir y consolidar las competencias que hoy le exigen los planes y programas de educación basados en competencias; de las disposiciones profesionales de los tutores y profesores así como de entornos de aprendizaje que vayan más allá del contexto escolar y en sintonía con lo que socialmente se espera de ellos. c) Del conocimiento y sentido de prevención de riesgo para diseñar y aplicar estrategias de regulación en el uso seguro de Internet, tanto en el contexto familiar como en el plano educativo formal, independientemente de las políticas públicas existentes o inexistentes en los contextos locales, regionales o nacionales y globales; y particularmente con d) aquellos contextos de aplicación referidos o promovidos dentro del sistema de valores sociales y de las acciones de capacitación, organización e inversión que se generen desde la política pública y sus programas específicos, entre otros. En todo caso, la magnitud y orientación de sus efectos dependerá de las preferencias, los hábitos, la socialización y las competencias tecnológicas personales que el menor de edad construya en el mundo de su vida cotidiana.

Por otro lado, lo anterior supone identificar y definir algunos tópicos centrales de estudio donde sobresalen los siguientes: 1) Identificar las características asociadas al repertorio de individuos bajo estudio susceptible de medición u observación. Es decir, a las variables asociadas con los rasgos y conductas; usos y consumos; competencias digitales y los procesos de socialización de los menores de edad al utilizar dispositivos digitales con conectividad a Internet; 2) Conocer 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: cuáles son los hábitos, contenidos, preferencias y competencias que presentan los menores de edad ante el consumo de dispositivos portátiles con conectividad a Internet; 3) Conocer los efectos y las consecuencias de la navegación por Internet y el impacto de las relaciones del menor de edad con sus pares y tutores; 4) 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 del infante; 5) Así mismo, evaluar la adquisición de habilidades digitales e identificar los desafíos emergentes en relación con los derechos del infante y cómo se desarrolla la privacidad y la libertad de expresión de los niños; 6) Consecuentemente, definir estrategias para integrar las tecnologías digitales y las TIC en general con los procesos pedagógicos, didácticos y comunicativos; además, buscar articu-

lar las prioridades de investigación respecto a los menores y las tecnologías digitales de una manera que tenga sentido para los diferentes programas nacionales e internacionales que estén en marcha (ver, por ejemplo, la iniciativa de UNESCO-UNICEF, 2015).

De tal manera, se aspiraría a ofrecer un reconocimiento puntual sobre cuál es el papel que juegan las TIC en un contexto complejo, vertiginoso y multidimensional, pero también en un tiempo donde se les han asignado características estructurales que encarnan no solo una potente vitalidad, sino una adopción integral y transversal en la vida cotidiana del menor de edad, en lugar de ser vistas como un área o un conjunto de herramientas “separadas del proceso” de formación e internalización del menor.

3. Aportes teóricos disciplinares al Modelo Inclusivo interdisciplinario aplicado a la Generación Interactiva Mexicana

Por lo general, en las Ciencias Sociales cada disciplina se centra en el estudio de un aspecto específico de la realidad. En tanto la disciplina aspira a definir soluciones desde un particular subsistema, la definición del problema está frecuentemente permeada por el contexto y la escala de aquel subsistema monodisciplinar. La tarea del grupo de investigación interdisciplinario es enfocarse más en el patrón general integral, basado en cada una de las aportaciones disciplinares y modelado por el sistema complejo como un todo, redefiniendo de acuerdo con los objetivos buscados, las preguntas de investigación e, incluso, las hipótesis de partida específicas.

Siguiendo a Newell (2001; 2013), y en aras de definir los pasos de diseño e implementación del proceso de investigación interdisciplinaria [los cuales son entendidos y abstraídos más como un procedimiento de solución a problemas complejos y conflictivos, que supone el propio trabajo de organización y entendimiento del equipo de investigación], definimos las aportaciones disciplinares, los modelos, las perspectivas, las tradiciones y la literatura propia que nutre y encarna al enfoque interdisciplinario, que a lo largo del texto hemos mantenido como ejemplo: el estudio de la GI. Es decir, definimos las aportaciones disciplinares a la construcción del Modelo Inclusivo Interdisciplinar en el estudio de la GI.

4. Aportación desde los estudios de la educación. Alfabetización de medios y competencia digital en la GIM

Al fusionarse los estudios de la educación con el manejo de las tecnologías, surgió un nuevo campo entendido como el de la tecnología educativa. Así como sucede con la educación de medios y la alfabetización de los medios y la información digital. En todos estos espacios académicos se han desarrollado temas relacionados con los riesgos y las oportunidades que presenta la sociedad del conocimiento para los menores de edad.

Así tenemos, por ejemplo, que la alfabetización de los medios y la información digital se refiere particularmente al conjunto de habilidades desarrolladas por los menores que buscan lograr una participación activa en la sociedad, mediante servicios y contribuciones culturales distribuidos, fundamentalmente, a través de dispositivos digitales inteligentes e Internet.

Por su parte, la UNESCO (2011) define la alfabetización digital como el grupo de habilidades básicas que incluyen el uso y la producción de medios digitales, el procesamiento y adquisición de información, la participación en redes sociales para la creación y difusión del conocimiento, y una variedad de habilidades computacionales. Al analizar los conceptos y el referencial teórico de los distintos tipos de alfabetización que se mencionan anteriormente, llegamos a la conclusión de que la alfabetización de medios e Información es la unión de todas ellas y tiene como objetivo principal el derecho a la libertad de expresión y el acceso a la información por medio de las TIC.

Por ejemplo, en investigaciones recientes (UNESCO, 2013a; 2013b; 2015) esta institución ha afirmado que la alfabetización de medios se debe integrar en la educación informal y formal, de tal manera que se convierta en un movimiento de educación cívica que promueva beneficios para el individuo-ciudadano, para el gobierno y para la calidad de los medios de comunicación y sistemas de información que se requieren. La responsabilidad ética y una ciudadanía global afianzada en cada persona implican que todos los ciudadanos participen en la promoción y el respeto de los derechos de privacidad, seguridad, entre otros valores.

Por su parte, Livingstone y Bulger (2013) señalan que el Modelo de la Alfabetización en Medios e Información (*Media and Information Literacy*, MIL, por sus siglas en inglés) se basa en un concepto de medios de comunicación y la alfabetización

informativa que armoniza e integra un gran número de alfabetizaciones tecnológicas existentes, que pueden ser identificadas en la era digital, tales como la alfabetización de noticias, la alfabetización televisión, los conocimientos cinematográficos, la alfabetización informática, la alfabetización de Internet y la cultura digital; así como otros conceptos emergentes, como la alfabetización en redes sociales. La MIL, entendida como un concepto compuesto, abarca los conocimientos, las habilidades y actitudes que permiten desarrollar en el menor de edad las siguientes competencias:

- a. Comprender el papel y las funciones de los medios y otros proveedores de información en las sociedades democráticas. Por tanto, comprender las condiciones en que esas funciones pueden ser cumplidas.
- b. Reconocer y articular una necesidad de información. Buscar y acceder a la información relevante.
- c. Evaluar críticamente la información y el contenido de los medios de comunicación y otra información proveedores, incluyendo los de la Internet en términos de autoridad, credibilidad y propósito actual.
- d. Extraer y organizar el contenido de información de los medios de comunicación.
- e. Sintetizar y hacer operativas las ideas abstraídas del contenido.
- f. Desarrollar la capacidad de ser responsable de comunicar la comprensión del conocimiento creado para una audiencia, tanto en forma como en contenidos por medios apropiados.
- g. Ser capaz de aplicar conocimientos de las TIC, con el fin de procesar la información y producir contenido.
- h. Colaborar con los medios de comunicación y otros proveedores de información, incluidas las relacionadas a Internet, para la autoexpresión, la libertad de expresión, el diálogo intercultural y la participación democrática.

La propuesta teórica del modelo conceptual MIL implica reconocer la importancia de todas las formas de los medios de comunicación (incluyendo los medios comunitarios) y de todos los otros proveedores de información incluidos bibliotecas, archivos, museos, editores e Internet. La propuesta teórica se basa en la convergencia entre las comunicaciones digitales y la radiodifusión, entre otras formas de proveedores de medios de comunicación y de información.

Cabe señalar que el modelo no se limita a tecnologías de la información y de la comunicación, sino que también incluye las tradiciones orales. En la Figura 2, se aprecian los elementos constitutivos del Modelo MIL:

1. El círculo central en el modelo es la información (*Information*), así como los medios de comunicación (*Media*) y otros proveedores de información como Internet y Bibliotecas (*Internet and Libraries*). La disponibilidad, el acceso a la información, los medios de comunicación y otros proveedores de información, incluidos los relacionados con la Internet, son aspectos importantes de un entorno propicio para el Modelo MIL.
2. El segundo círculo del centro es el propósito (*Purpose*). Aquí se resumen los hallazgos de investigación sobre cuáles son las razones y, en todo caso, en qué consiste que los menores utilicen la información (y su participación) con determinados medios de comunicación y otros proveedores de información, tales como podrían ser de entretenimiento, asociación, identificación, vigilancia y concientización. En todo caso, el propósito (*Purpose*) debe conducir al análisis introspectivo de las necesidades de información de los ciudadanos.
3. El tercer círculo es el de la comprensión (*Understanding*) y refiere a los conocimientos básicos que todos los ciudadanos deben tener sobre las operaciones, funciones, naturaleza, normas éticas y profesionales de todas las formas de medios de comunicación y otros proveedores de información. Cuando se combina con un propósito, este entendimiento sustenta el análisis crítico y el uso ético de la información y los medios de comunicación. Así, lo que se pretende es estimular a los menores de edad, que no tienen acceso a los medios de comunicación ni a la información, a que tomen medidas para garantizar el acceso.
4. El último círculo trata del proceso y la práctica (*Process and Practice*) que comunica los distintos pasos que debe llevar a cabo el menor de edad o las competencias que debe poseer para crear y utilizar la información y los contenidos de manera eficaz y ética, así como para colaborar con los medios de comunicación y otros proveedores de información en la vida social, económica, política, cultural y personal.



Figura 2. Modelos de Alfabetización en Medios e información.

Fuente: UNESCO, 2013.

En nuestro estudio, la integración del MIL, tanto al Modelo inclusivo interdisciplinario aplicado a la GI (Figura 3) como a las aportaciones teóricas disciplinares al modelo inclusivo interdisciplinario (Figura 4), también está pensado como un modelo que posibilite la evaluación de la política pública sectorial (educación básica y media superior). Así, algunos beneficios que podría incorporar el modelo son:

- a. El aumento de la participación ciudadana en la sociedad y la participación activa y democrática. Los menores de edad pueden aumentar su papel como productores de contenidos y conocimientos, además de ser consumidores ellos mismos. El MIL, en tanto, es una base para la libertad de expresión, el acceso a la información y la calidad de la educación para todos, renueva la importancia de la metacognición, el aprender a aprender y el saber cómo uno sabe determinado enfoque en los medios de comunicación, las bibliotecas y otros proveedores de información, incluyendo los servicios de Internet.
- b. Incrementar la conciencia de las responsabilidades éticas de la ciudadanía global. El MIL profundiza la comprensión de los derechos de libertad de opinión, de expresión de los ciudadanos y la comunicación. Equilibra aún más la comprensión de estos derechos con un aumento de comprensión de las responsabilidades éticas personales y organizativas relativas a los medios de comunicación, información y comunicación. Estas responsabilidades se vinculan con el concepto mundial de ciudadanía, que faculta a los ciudadanos para dirigir y responsabilizarse de sus propias acciones a fin de hacer una diferencia positiva en el mundo (OCDE, 2014). Las responsabilidades éticas y la ciudadanía mundial implican la participación de todos los ciudadanos en la sociedad para fines más elevados que el respeto y promoción de los derechos de los demás (por ejemplo, los derechos de privacidad, seguridad, propiedad intelectual).
- c. Promover la habilitación de la diversidad, el diálogo y la tolerancia. El MIL puede ser una herramienta poderosa para permitir el diálogo intercultural, la tolerancia y el entendimiento cultural. Hay evidencia probada de que un mayor compromiso con la sociedad a través de MIL, puede generar estrategias intergeneracionales y el diálogo que se traducen en la cohesión cívica y la inclusión de los diferentes sectores y grupos de edad (Frau-Meigs y Torrent, 2009).
- d. Particularmente, en el campo de estudios de la educación el MIL puede ser una palanca para el cambio de uso de las TIC, en tanto posibilita la construcción de un puente entre el aprendizaje que tiene lugar en un espacio físico del aula y lo que se produce en el espacio digital. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el MIL equipa a los profesores con conocimientos mejorados

para capacitar a los futuros ciudadanos a la vez que apoya a mejorar los resultados educativos al equipar a los ciudadanos en las competencias necesarias para participar plenamente en la vida política, económica y social.

En la formulación de políticas públicas, es esencial para coordinar todas las áreas políticas que tienen relaciones recíprocas con la educación, incluyendo el desarrollo de la infraestructura de las TIC; el desarrollo de la información y servicios del gobierno de fácil acceso; el buen manejo para el apoyo a los sistemas de regulación de la difusión y los medios; para la protección de la memoria de una nación a través de sus bibliotecas, archivos y museos; el comercio electrónico y los reglamentos de privacidad y derechos de autor, así como los sistemas de regulación de Internet, en particular la seguridad de menores de edad y jóvenes.



Figura 3. Modelo inclusivo interdisciplinario aplicado a la GI.

Fuente: León, Caudillo, Contreras y Moreno (2015).

Disciplina	Aportación / Modelos Teóricos anidados	Constructos
Comunicación	Modelo de la Comunicación de las Emociones y Multiculturalidad (MCE)	Aceptación, Uso, Emociones Confianza, Interactividad
Sociología	Modelo de Socialización (MS)	Socialización
Psicología	Modelo de Mediación (MM)	Rasgos, Conductas Dependencia
Educación	Modelo de Alfabetización en Medios e Información (MIL)	Competencias Comunicativas Tecnológicas

Figura 4. Aportaciones disciplinares al modelo inclusivo interdisciplinario.
Fuente: León, Caudillo, Contreras y Moreno (2015).

5. Aportación teórica desde los estudios de la comunicación. La comunicación como una producción de sentido de las emociones y la confianza en la aceptación y uso de la tecnología digital

Los estudios de la comunicación aportan a nuestro estudio algunas variables que son centrales para otorgarle al modelo epistemológico y, particularmente, a nuestra perspectiva de investigación interdisciplinar, las claves de integración con las aportaciones teóricas que realiza la educación, la sociología y la psicología.

Las aportaciones teóricas de la comunicación son a) La comunicación como una producción de sentido de las emociones en el menor de edad; b) La comunicación de las emociones, la construcción de la confianza y las interrelaciones del menor de edad; c) La comunicación intercultural como una producción de sentido para el entendimiento y las emociones en el menor de edad; y, finalmente, d) La comunicación como una producción de sentido que implica la aceptación y uso de la tecnología digital.

Hoy en día las emociones se han convertido en uno de los ejes centrales para la comprensión de nuestra sociedad. Históricamente en el campo de estudios de la comunicación varios han sido los teóricos especialistas que han trabajado esta línea de investigación. En nuestra opinión, han destacado las contribuciones de Rodrigo (1995, 1999, 2001), Lits (1994) y Martín y Muñoz (1992). De acuerdo con el primero (2001), en el estudio de la comunicación de las emociones nos encontramos ante

dos paradigmas dominantes. Por un lado, existe una concepción universalista, positivista y organicista de las emociones que tiene como autores de referencia a Darwin o a William James. Por otro, está el modelo relativista, interpretativo y construccionista que se fundamenta, entre otros, en los estudios del interaccionismo simbólico de Blumer y Goffman (Rodrigo, 2001).

En el estudio de las relaciones interactivas de jóvenes y desde las aportaciones de la teoría de la comunicación, lo que interesa son las emociones comunicadas a partir de las interacciones sociales de los estudiantes de secundarias. Coincidimos con Rodrigo (2001, p. 64), al expresar en este contexto que no nos interesa tanto el carácter ontológico de las emociones, sino más bien el carácter fenomenológico de las mismas. Por tanto, si a la teoría de la comunicación le interesa la manifestación, la interpretación y la comunicación de las emociones, debe partir, como dice el autor, desde el paradigma interaccionista. Por lo anterior, es preciso aclarar algunos postulados sobre los que se podría basar una perspectiva comunicativa de las emociones en el estudio en cuestión. Para ello, Rodrigo (2001, pp. 33-34) presenta una serie de premisas y características desde la concepción constructivista de las emociones:

- a. Las emociones se caracterizan porque sus contenidos no son naturales, sino determinados por los sistemas de creencias culturales y morales de una comunidad determinada. En este sentido, las emociones están vinculadas, afirma el autor, a un orden moral concreto. Desde esta perspectiva se pone de manifiesto que las emociones vienen establecidas por un orden moral y, por consiguiente, con su manifestación establecen y perpetúan un statu quo social. Las emociones están ligadas al orden social (deber-ser/deber-hacer) de una comunidad determinada. Para efecto de la construcción del modelo interdisciplinario de este estudio, la importancia de las emociones reside precisamente en que establecen un orden moral latente que se ha interiorizado/aprendido, como se describe con mayor amplitud desde las aportaciones de la psicología y la sociología.
- b. Por otra parte, en el acto comunicativo, las emociones son aprendidas por el individuo al incorporar las creencias, los valores, las normas y las expectativas de su cultura. Así, como afirman Berger y Luckman, (2006, pp. 162-172) el proceso de 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 esta adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, aunque no imposible. Por lo que respecta al estudio las relaciones interactivas del menor de edad, las emociones son importantes para el papel que desempeña, desde la socialización primaria y hasta la constitución secundaria de la identidad del joven. Somos conscientes de que, como individuo inserto en un sistema social, uno está sometido a una socialización permanente.

- c. Por su parte, Rodrigo (2001) afirma que las emociones son patrones socialmente aceptados en situaciones determinadas. En tanto patrones socioculturalmente aceptados e incorporados, están determinados por la experiencia y llegan a manifestarse en situaciones sociales específicas. Por ello, las emociones tienen sus propias reglas y no cumplirlas puede dar lugar a situaciones conflictivas. Los conflictos, específicamente, pueden estar estrechamente relacionados en el caso de nuestro estudio con las variables de riesgos en el uso de internet en los jóvenes de secundaria, como es la baja autoestima, la impulsividad, el uso desmedido del dispositivo inteligente, entre otros. En las emociones hay un componente cognitivo, porque toda emoción requiere primeramente una comprensión y evaluación de lo que nos emociona o lo que emociona a los otros. Lo que produce una emoción es un significado socialmente compartido y justificado. Por ejemplo, un estudiante puede tener miedo de suspender una asignatura, pero no puede tener miedo de que el cielo le caiga sobre la cabeza, a menos que en su comunidad sea un miedo socialmente aceptado.

Una de las emociones que confluyen en el presente estudio, que se aborda desde una perspectiva comunicativa y afecta directamente la relación de los menores de edad con sus padres, hermanos, así como con sus pares, es la confianza. Rodrigo (2001) se ha referido a esta emoción como un contrato pragmático fiduciario. La confianza, se convierte en una variable a analizar en el presente estudio; por medio de indicadores relacionados a la comunicación interpersonal en el contexto familiar así como la comunicación cara a cara entre los padres e hijos, entre hijos y hermanos, entre hijos y sus pares, entre otras relaciones.

Por otro lado, en el acto comunicativo, por lo general el emisor ha de tener en cuenta a sus destinatarios y la relación comunicativa que quiere establecer con ellos. De la misma forma, en la relación comunicativa se establece una serie de contratos pragmáticos con el o los destinatarios, de forma que estos hagan el uso adecuado, desde el punto de vista del comunicador del discurso (Rodrigo, 2001, p. 66). Así, el destinatario en el presente estudio, los jóvenes de secundaria, ha de ser consciente y saber cuál es la finalidad del mensaje.

Cómo se puede usar e incluso qué efectos puede producirle a determinado receptor: justamente en este sentido, el texto se pronuncia en la identificación de variables asociadas a los usos, la socialización, las competencias, los riesgos y la mediación de padres, por el efecto que producen las informaciones que son emitidas por los menores de edad en los diversos dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet a través de las redes sociales y las diferentes aplicaciones.

Siguiendo a Rodrigo (1999), se puede entender por comunicación intercultural: el proceso de interacción, de cooperación, de intercambio de información cognitiva y emotiva entre individuos que detentan diferentes culturas, es un encuentro que hace referencia al entendimiento. La comunicación intercultural es un ámbito privilegiado para resaltar las interrelaciones entre la comunicación interpersonal. Según Rodrigo (1999), la comunicación intercultural, por un lado, parte del principio de la dificultad o imposibilidad de comunicación entre los implicados. Señala que el proceso básico empieza con la percepción de las diferencias que sugiere que los participantes a menudo no comparten normas, creencias, valores y ni tan siquiera modelos de pensamiento y conducta.

Para Rodrigo (2000), la interculturalidad se perfila como uno de los temas clave del s. XXI, tanto por su transdisciplinariedad como por los múltiples problemas de investigación que se derivan de este objeto de estudio. Por ejemplo, uno de los temas más interesantes actualmente es el de las identidades. Por consiguiente, una de las variables a analizar es el de identidad, constructo que será abordado con detenimiento más adelante y, que por sus vicisitudes, suele ser compartido entre los diversos campos del conocimiento en sus diferentes dimensiones.

Como señalábamos anteriormente, lo que nos interesa en el presente estudio es analizar cómo es que los jóvenes de secundaria van transformando sus identidades a partir de una serie de variables asociadas que devienen del uso de los dis-

positivos tecnológicos inteligentes y que parten, a su vez, de una serie de conductas emocionales y afectivas que influyen de manera negativa y positiva en los usos que los jóvenes desarrollan con los dispositivos tecnológicos inteligentes.

Así, la primera clave de intersección entre los diversos campos disciplinares que confluyen y aportan teóricamente al modelo de la perspectiva de investigación interdisciplinar en nuestro estudio son las interacciones sociales mediante dispositivos digitales inteligentes. Tal y como se discutirá y argumentará a continuación, el concepto de interacción social aplicado a las relaciones interactivas de los jóvenes menores de edad permite ser trabajado desde la educación, la psicología, la sociología y la comunicación.

Mientras que para Rodrigo (1999, p. 13), la comunicación intercultural es un proceso de interacción, de cooperación, de intercambio de información cognitiva y emotiva entre individuos que detentan diferentes culturas o subsistemas que tiene como fin el entendimiento; para Berger y Luckman (1997, pp. 44-50), las interacciones sociales se conciben como una constante relación y comunicación con los otros, como una fuente de información que proporciona el alimento emocional que se necesita para mantener la relación social y la propia identidad del individuo.

En consideración a las definiciones presentadas del constructo acceso, uso y consumo de la tecnología digital que realiza el joven, se ha determinado analizar la variable de uso a partir de la Teoría Unificada de la Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT) propuesta por Venkatesh, Morris, Davis y Davis (2003). Antes de explicar la pertinencia de los aportes teóricos del modelo en la variable en cuestión, es preciso brindar algunos fundamentos UTAUT con base en las similitudes conceptuales y empíricos de los ocho modelos que incorpora este modelo de la UTAUT (ver Anexo 1) desde una perspectiva multinivel no lineal de los factores que influyen en la adopción de las TIC.

En el año 2003, Venkatesh y su equipo propuso y probó un modelo unificado de la aceptación y uso de las tecnologías de la información, llamado Modelo UTAUT. El modelo integra elementos significativos a través de los ocho destacados modelos de aceptación del usuario y formula una medida única de los determinantes fundamentales de la intención de conducta del usuario y su uso. A través de los años, el modelo original de Venkatesh ha sido extendido y mejorado en el ámbito del consumo y la aceptación de la tecnología digital (Venkatesh, Thong y Xu, 2012).

El Modelo UTAUT contiene cuatro determinantes principales de intención: expectativa de desempeño, expectativa de esfuerzo, influencia social y condiciones facilitadoras. Son moderados por ciertas variables estructurales, como la edad y el género, si es voluntario u obligatorio su uso y la experiencia previa de los usuarios.

- a. La expectativa de desempeño se define como el grado en que un individuo cree que el uso del sistema le ayudará a obtener beneficios. Otros modelos han analizado, bajo definiciones similares, este condicionante: utilidad percibida, motivación extrínseca, ajuste a su actividad, expectativas de resultados. En este sentido, la expectativa de desempeño se considera como uno de los principales determinantes a la hora de aceptar la incorporación de una tecnología digital. Así, el uso de los dispositivos tecnológicos en jóvenes de secundaria puede ser traducido como la realización de diferentes actividades que le permitan obtener algún beneficio a través de estas.
- b. La expectativa de esfuerzo identifica el grado de facilidad asociado al uso del sistema. La UTAUT se asocia con los constructos de otros modelos de percepción de facilidad de uso, complejidad, facilidad de uso. Y, por tanto, también cuenta con una importante base de estudios que la han analizado. Sin embargo, según Davis (1989) la utilidad tiene una mayor correlación con el comportamiento de uso que la facilidad de uso, siendo esta última considerada como una causa antecedente de la utilidad percibida, en lugar de un determinante paralelo. Ahora bien, desde la propuesta de UTAUT se afirma que tanto la expectativa de desempeño como la expectativa de esfuerzo están moderada por la edad y el género, ambos factores centrados en el individuo y que han sido relacionados con el éxito o fracaso de la adopción de los SI. Podemos argumentar que, según nuestros estudios previos (León et al., 2013; 2014), los jóvenes de secundaria en su mayoría se perciben a sí mismos como expertos en el uso de las TIC, lo que conlleva a pensar que tanto la facilidad de uso y la complejidad de los sistemas pueden deberse, en gran parte, al comportamiento de uso que los estudiantes de secundaria hacen frente a los dispositivos tecnológicos e Internet.
- c. La influencia social es definida como el grado en que un individuo percibe que los demás le ven como consecuencia de utilizar la tecnología. Aunque con distintas etiquetas (normas subjetivas, factores sociales, imagen) tam-

bién los modelos anteriores los han analizado. Su importancia es compleja, en los lugares en los que existe una obligatoriedad de uso de las TIC, solo parece ser importante en las primeras etapas. Su influencia en el comportamiento individual se produce a través de tres mecanismos: el cumplimiento, la internalización y la identificación. Así, como se ha señalado al inicio de este apartado, existen diferentes factores y/o contextos que influyen de manera positiva y/o negativa en el uso que los jóvenes hacen de Internet y de los dispositivos tecnológicos. De tal manera que el joven internaliza de manera afectiva y cognitiva situaciones específicas, influyendo, en gran medida, la manera en la que utiliza las TIC.

- d. Por último, otro de los constructos analizados de UTAUT son las condiciones facilitadoras. Son definidas como el grado en que una persona considera que dispone de la infraestructura técnica y organizativa que le apoye en el uso de una TIC. La percepción de control, el facilitar las condiciones y la compatibilidad son constructos que en otro modelos identifica la percepción de apoyo que tiene el individuo. En este sentido, se ha definido que el uso de los dispositivos móviles y tecnologías digitales, por los adolescentes de secundarias, está determinado en gran medida, por el equipamiento y disposición de las tecnologías en el contexto familiar y escolar de los jóvenes.

Por tanto, y debido a la importancia ineludible de las emociones y la confianza al momento de acceder, usar, consumir y producir sentido social mediante un dispositivo inteligente con conectividad y que le pudieran aportar experiencias emocionales positivas (o negativas), pasamos a analizar la aportación teórica del campo de estudios de la sociología.

6. Aportación teórica desde los estudios de la sociología.

El proceso de socialización de la GIM

La aportación teórica del campo de estudios de la sociología dentro del patrón general del modelo y la perspectiva interdisciplinaria está pensada para evaluar fundamentalmente el proceso de socialización del menor de edad, también conocido como internalización. En tanto el menor de edad acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea, los internaliza y se apropia de ellos, la aportación teórica

de la sociología que también se incluye en el modelo interdisciplinar inclusivo son los roles individuales y grupales asumidos y asociados al riesgo que el menor de edad presenta frente a la navegación en línea en términos de contacto y socialización con pares, de privacidad y de carácter comercial.

Berger y Luckmann (2006, pp. 163-164) entienden por socialización al proceso ontogénico, 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 en sus roles, conductas, actitudes, relaciones y en su integración social. Cuando hablamos de socialización, es necesario referirnos al proceso de socialización misma que no solo plantea el aprendizaje cognoscitivo, sino también el consentimiento de los sujetos.

Particularmente en este estudio, se busca identificar las variables asociadas con los cambios que se están perfilando en el desarrollo de la socialización en línea (mediante dispositivos inteligentes con conectividad a Internet) de los menores de edad. Se busca, por ejemplo, identificar el nivel y grado de construcción de su identidad en línea; el establecimiento de relaciones sociales, incluyendo la identificación y construcción de sus roles, actitudes, relaciones virtuales y los medios y redes frecuentes.

Así, como sostienen Berger y Luckmann (2006, p. 164), el proceso de la socialización primaria comporta definitivamente 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 estas cuales fueren, la internalización se produce solo 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.

Podemos afirmar que, dependiendo de la etapa de vida de los individuos, la aceptación del bagaje cultural 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 (1997, 2006), entendemos aquí por socialización primaria la que acontece fundamentalmente durante la infancia.

Después, se produce lo que ambos autores 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, la participación social, los grupos de diversión y religiosos, así como el rol sexual y las relaciones intersexuales (Berger y Luckmann, 2006, pp. 172-183).

En el mismo sentido, Berger y Luckmann (1997) expresan que la acción de otras personas respecto al menor de edad, está determinada en gran medida por esquemas de experiencia y actos extraídos del depósito social de sentido. “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).

Si atendemos a las investigaciones que se realizan en los últimos años en torno a los posibles riesgos asociados al uso que jóvenes y adolescentes hacen de las tecnologías inteligentes con conectividad a Internet, encontramos entre las temáticas tratadas con mayor frecuencia: el acceso a contenidos inapropiados, contactos con desconocidos, amenazas a la privacidad y, en menor medida, riesgos relacionados con el comercio electrónico (Staksrud, Ólafsson y Livingstone, 2013).

Se suma a ello que el crecimiento de la sociedad de la información se ve en ocasiones acompañado por nuevas amenazas y estas amenazas o riesgos que corren los individuos pueden convertirse en un ciberdelito, ya tipificado como tal en la mayoría de los países. Los estudios de Livingstone (2007) sostienen tres tipos de riesgos principales: a) Los riesgos de contacto que surgen de la comunicación inter-

personal 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 que hacen referencia de forma concreta a la invasión de la intimidad de una persona; y c) Los riesgos comerciales que son aquellos derivados de la actividad publicitaria y mercantil que se da a través de la Red.

7. Aportación teórica desde los estudios de la psicología.

Potencialidades y riesgos de la GIM

La aportación teórica del campo de estudios de la psicología al modelo de la perspectiva de investigación interdisciplinaria está pensada fundamentalmente para medir las variables asociadas con el uso, consumo, dependencia y riesgo del menor de edad frente a Internet, mediante la utilización de dispositivos tecnológicos inteligentes. Es a partir de la década de los 90, cuando Internet se masifica como recurso tecnológico, facilitando el intercambio de información y, al mismo tiempo, permitiendo estar al tanto de los últimos estudios e investigaciones sobre el particular y sobre todo aquello que posibilite la difusión e intercambio de las informaciones que aparecen en la red.

Sin embargo, existen algunas consideraciones teóricas sobre el campo de la psicología y nuestra área, particularmente, que debemos enfatizar con el fin de lograr la aportación desde dicha disciplina. Recordemos que la psicología es una disciplina que ha sido estimulada por su posición integradora, tanto en el ámbito de las ciencias sociales como en las 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, 2010). Aquellos países en los que la investigación en la materia está muy desarrollada, cuentan con numerosos trabajos que incluyen las pautas de uso y consumo de medios de comunicación, así como la variable de dependencia de medios. En aquellos en los que el estudio del binomio escuela-medios de comunicación está en sus comienzos, coinciden en empezar su esfuerzo por la cuestión básica que les permite conocer el terreno sobre el qué y cómo actuar.

Por lo tanto, se puede concluir que la investigación en torno a las pautas de uso y 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 (Silbereisen, Ritchie y Overmier, 2010).

Así, el campo de la psicología sigue aportando elementos sustanciales en este ejercicio interdisciplinario, al contribuir de manera muy particular con la variable de riesgo, donde se analizan indicadores como el *sexting* en los adolescentes, contenidos inapropiados, compartir imágenes o videos de contenido sexual, actividades sexuales, confianza, temor, presión, hostigamiento, sentimiento de culpa, y otra serie de indicadores que conforman los instrumentos de recogida de información para el actual estudio.

Particularmente, la división No. 46 de la *American Psychological Association* (APA, por sus siglas en inglés), fundada en 1987, está dedicada a la psicología de los medios (*media psychology*) y explícitamente señala en su sitio web que se enfoca en los roles que el psicólogo desempeña en diversos aspectos de los medios, incluyendo a la radio, la televisión, el cine, el video, los medios impresos, las revistas y las nuevas tecnologías, pero sin limitarse a ellos. Intenta promover la investigación sobre el impacto de los medios sobre el comportamiento humano, facilitar la interacción entre los psicólogos y los representantes de los medios, enriquecer la enseñanza, la capacitación y la práctica de la psicología de la comunicación. Igualmente, preparar a los psicólogos para interpretar la investigación psicológica para el público en general y para otros profesionales.

En este contexto, Fischhoff (2005) afirma que la psicología de los medios emplea las teorías, conceptos y métodos de la psicología para estudiar el impacto de los medios masivos sobre los individuos, grupos y culturas. Considera que es muy dinámica y recíproca la naturaleza de los medios y sus consumidores. Resume su criterio especificando que la psicología de la comunicación está relacionada con los parámetros sociales y psicológicos de la comunicación entre las personas, la cual está mediada por alguna tecnología.

Específicamente, en el estudio *Internet seguro y jóvenes de secundaria en México* (León et al., 2014), la aportación desde el campo teórico de la psicología al modelo interdisciplinario resultó relevante para comprender los comportamientos de los usuarios ante el uso y consumo de las tecnologías digitales y su integración a la

vida cotidiana. Esta es nuestra primera variable, que se define a partir de la aportación disciplinar desde la psicología: el uso, el consumo y 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 en el menor de edad.

El riesgo al que el joven menor de edad se expone es un aspecto que destaca notablemente. Por ello, fue necesario conocer y caracterizar el perfil del usuario que se encuentra en mayor riesgo y así crear estrategias de prevención de riesgo y una navegación segura en el uso de internet. Esto debe impactar tanto en los indicadores que conforman el apartado del diseño metodológico, así como las variables centrales del estudio que lo componen.

La evidencia empírica de estudios similares nos revela que las pautas de uso de las tecnologías digitales (acceso, uso y consumo) ocupan el primer lugar en las temáticas investigadas. 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 las potencialidades y los riesgos sociales y educativos que se derivan de su uso–, lo primero será saber quiénes las utilizan, dónde, cuándo, por cuánto tiempo y cómo las utilizan (Livingstone, 2007).

Otros indicadores asociados con la variable de dependencia en el uso de los dispositivos inteligentes es la privación de las horas de sueño y la ansiedad en los jóvenes, tal como lo expone Luengo (2004), donde señala los siguientes efectos negativos y correlatos fisiológicos:

- a. En el primer caso los derivados de la privación del sueño como son la fatiga, la debilitación del sistema inmunitario y un deterioro de la salud. Así mismo, se asocia la correlación que existe entre el alto uso del Internet y el incremento en los niveles de depresión. Por último, se agregan los cambios psicológicos negativos, como las alteraciones del humor, ansiedad y niveles de impaciencia por la lentitud de las conexiones y/o por no encontrar lo buscado, estado de conciencia alterado (total focalización atencional), irritabilidad en caso de interrupción e incapacidad para salirse de la pantalla, entre otras.
- b. En el caso de la segunda asociación, se relacionaron la respuesta condicionada (aceleración del pulso y la frecuencia cardíaca) con la conexión del módem, el estado de conciencia alterado durante largos períodos de tiempo, con una total concentración en la pantalla.

Por otro lado, el estado de la cuestión revela que existen no pocas investigaciones con una amplia gama de acciones vinculadas al acoso escolar o *ciberbullying*. (Hasebrink, Olafsson y Stetka, 2010; Livingstone y Helsper, 2010; Ybarra y Korchmaros, 2011). Así, García, López de Ayala y García (2014) detectan el aumento del uso de las redes por los adolescentes, acompañado en ocasiones de otras prácticas, como hostigamiento, amenazas, acoso o ansiedad. Por lo general, ello se ve favorecido por el anonimato que Internet ofrece. Otras investigaciones globales también nos demuestran que existe evidencia empírica que se centra en el acceso, en diferentes niveles y grados, a contenidos pornográficos, de ideología racista o violentos (Livingstone y Haddon, 2008; Ringrose, 2016; Shek y Ma, 2012).

Si bien, hay estadísticas que demuestran que aún no se alcanza a un porcentaje muy elevado de la población adolescente (Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado, 2011), se puede afirmar que se trata de una cuestión fundamental, no solo en términos del establecimiento de un acto comunicativo básico, sino también en términos de educativos y formativos, psicológicos y culturales. No obstante, los padres manifiestan menos preocupación por este tema, que por los contenidos que sus hijos puedan ver en la televisión (García et al., 2014).

Al mismo tiempo, es precisamente en este campo de la psicología, donde surge la variable de mediación de padres. Siendo los padres los primeros responsables de la educación del menor, la variable de mediación de padres se convierte en una aportación central del campo de la psicología. Particularmente relevante resultó saber qué medios, dispositivos, redes y aplicaciones utilizan los padres y cuáles los hijos. Si existen diferencias entre ambos en cuanto al conocimiento y uso de estos medios.

Asimismo se ha analizado la influencia del modelo familiar en el consumo de medios: por ejemplo, en el caso de familias monoparentales, cómo influyen el padre o la madre en el equipamiento tecnológico del hogar o en la ubicación de las tecnologías y dispositivos digitales con conexión a Internet. Sin embargo, la cuestión que más ha acaparado la atención de los investigadores en la variable de mediación de padres es el papel de intermediación que estos ejercen en la relación con sus hijos y con las tecnologías digitales utilizadas.

El interés demanda conocer la existencia de normas o restricciones respecto al uso de dispositivos inteligentes. También si los padres ayudan a interpretar de

forma adecuada los contenidos expuestos, dando su criterio a los hijos y dialogando con ellos. Como ya se ha descubierto en otras aportaciones disciplinares, el estilo, la actitud y contenido final de la comunicación que entablan los padres influye decisivamente en la comprensión e interpretación que los hijos hacen de dichos contenidos. Por ello, creemos que es central la aportación teórica de la psicología mediante el modelo para establecer una tipología de estilos de mediación familiar en el consumo de los medios.

Por ejemplo, Llopis (2004) analiza los estilos de mediación del consumo infantil de televisión a los que las familias españolas recurren. Tras realizar un análisis factorial con el que se han extraído las principales estrategias de mediación, Llopis (2004) aplicó un análisis de conglomerados del que surgió una tipología compuesta por familias controladoras-restrictivas, permisivas y orientadoras. El resultado de la caracterización de dicha tipología sería la siguiente:

- a. Los padres controladores-restrictivos, cuyo ejercicio se basa poco en la orientación acudiendo con mayor frecuencia al control.
- b. Los padres permisivos, aquellos que engloban a un grupo que no ejerce prácticamente ningún tipo de mediación del consumo mediático, ni en lo que se refiere a la limitación y el control, ni en lo que atañe a la orientación.
- c. Los padres orientadores, aquellos que apenas recurren a la limitación, pero sí al control, así como a la orientación. Sería el estilo más común de todos.

8. Resultados del Modelo Inclusivo interdisciplinario aplicado a la Generación Interactiva Mexicana

8.1. Contexto. Datos generales de los sujetos de estudio

La prueba del Modelo Inclusivo Interdisciplinario se probó en la totalidad de secundarias públicas de la Ciudad de Hermosillo, Sonora (México), entre el 21 de enero y el 29 de mayo de 2015. Los sujetos de estudio se componen exclusivamente de jóvenes estudiantes. La edad de los participantes de la investigación oscila entre los 12 y 15 años de edad. 761 de ellos son hombres y 753 son mujeres pertenecientes a primer, segundo o tercer grado de secundaria. Olafsson (2014) afirma que un 70% de las investigaciones realizadas en torno a las TIC se enfocan en adolescentes entre 14 y 16 años de edad. La muestra arrojó que los jóvenes encuestados se encuentran

entre los 14 y 15 años de edad con un 31 % y 32 % pertenecientes a segundo y tercer grado de secundaria, mientras que el 37 % restante de los menores se encuentran entre los 13 y 14 años de edad, perteneciendo a primer y segundo grado (Figura 5).

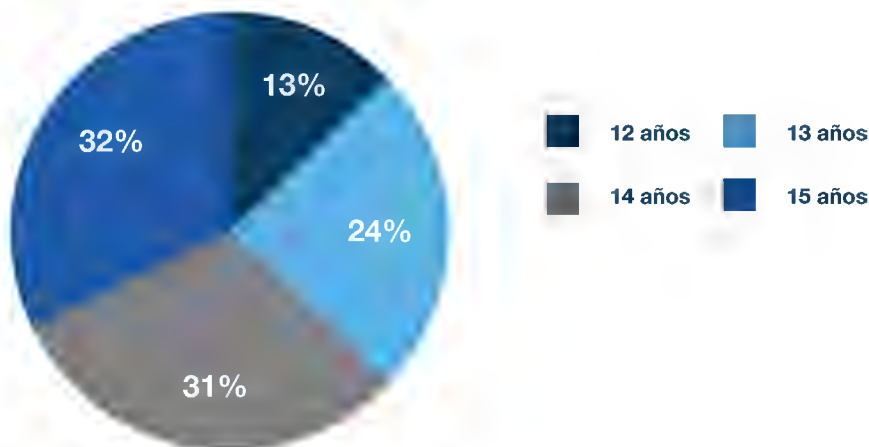


Figura 5. Edad de los participantes.

El contexto familiar es un espacio de desarrollo para los seres humanos, su estructura hace referencia a los miembros que forman parte de ella y el rol que desempeñan. Una realidad que es mayoritaria, es la familia formada por la madre y el padre, responsables de la manutención y educación de los hijos. A pesar de los roles tradicionales, donde la mujer es la encargada del hogar y el hombre el jefe de hogar encargado del sustento económico, se ha visto un cambio al efectuarse estos papeles en la vida cotidiana de los y las mexicanas. La familia predominante en este estudio es la familia nuclear con un 64 %, siguiendo con un 23 % la familia monoparental, con un 7 % la familia reconstituida, y finalmente con un 6 % la familia extensa (Figura 6). Coincidimos con INEGI (2010) en el que 64 de 100 hogares son formados por madre, padre, hijo e hija, y nos acercamos a la ponderación de que 25 de 100 hogares están a cargo de una mujer.

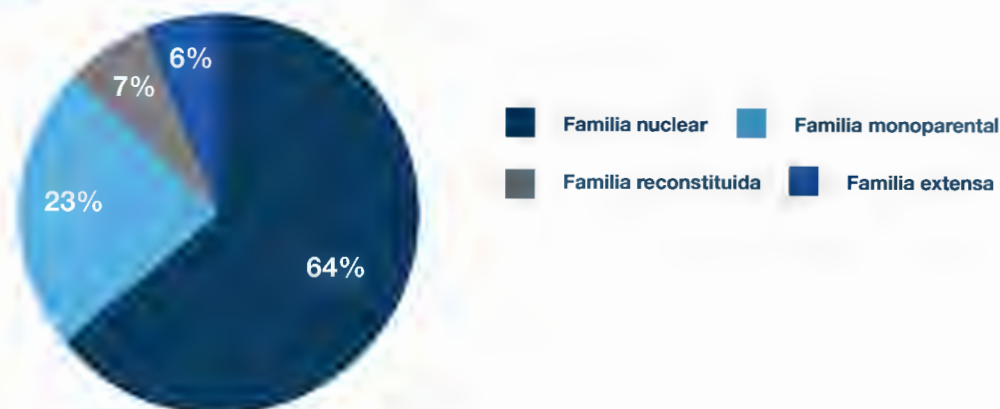


Figura 6. Tipode familia.

El 49 % de los jóvenes indicaron que su padre es el jefe de hogar, mientras que el 46 % es la madre la jefa de hogar. El rango de edad del jefe o jefa de hogar se encuentra entre los 30 y 75 años de edad, obteniendo una media de 41 años de edad. Siendo más específicos, 6 de cada 10 familias nucleares el padre es el jefe de hogar y 3 de cada 10 la madre es la jefa de hogar. Y 8 de cada 10 familias monoparentales la madre es la jefa de hogar se podría deducir que son madres solteras. 7 de cada 10 familias reconstituidas la madre es la jefa de hogar, de lo que se concluye que la madre es mayormente predominante a empezar una nueva relación sentimental.

Nuestros datos coinciden con la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2012, donde el 79.3 % de los hogares con jefas de familia son familias sin parejas y con hijo(s) o hija(s). Por otra parte, el 80.6 % de las familias que son encabezadas por los padres tienen pareja e hijos. (INEGI, 2013) Es importante recalcar el cambio en la dinámica familiar durante dos décadas, en un reporte de INEGI con datos de 1995, se expresa que usualmente el jefe del hogar responsable del sostén económico y de la toma de decisiones es el hombre. (INEGI, 2000). La escolaridad del padre y la madre de familia se pueden entender como el capital escolar transmitido al capital cultural de la familia. Bourdieu (2000) indica esta forma de capital cultural como institucionalizado; puede adoptarse por los hijos e hijas como referente de la base familiar. La preparatoria como último grado de estudios de los jefes y jefas de hogar obtiene el 34 %, alguna licenciatura o ingeniería el 33 %, secundaria el 24 %,

posgrado el 4 % y solo primaria el 5 %. Es importante señalar que las oportunidades de estudio en los padres y madres de familia son casi similares, se obtuvo que un 6.3 % de los padres tiene la primaria como el último grado de estudios, mientras que un 2.9 % lo tienen las madres. El 22.2 % de los padres tiene solo hasta el nivel de secundaria, mientras que las madres tienen el 24.6 %. El 34.4 % de los padres tienen hasta el nivel de preparatoria, las madres el 34 %. El 32.5 % de los padres tienen una carrera técnica o profesional, las madres el 33.9 %. En cuanto a un posgrado como último nivel de estudios, los padres tienen 4.4 % y las madres el 4.4 %.

En 1995, la media nacional de jefes de familias con instrucción básica completa (hasta nivel secundaria) era de 16.7 %, y en el caso de las cónyuges (esposas) la media era de 20.7 % a nivel nacional (INEGI, 2000). En el 2012, el jefe de hogar con algún grado de primaria terminado era de 34.2 %, mientras que el 40.8 % pertenece a las jefas de hogar. El jefe de hogar con algún grado de secundaria terminado era de 31.9 % y el de la jefa de hogar de 26.5 %. El jefe de hogar con algún grado de preparatoria era de 14.1 % y el de la jefa de hogar de 11.2 %. El jefe de hogar con alguna carrera o posgrado terminado era de 14.3 %, mientras que el de la jefa de hogar era de 8.2 % (INEGI, 2013).

Es muy claro el avance que se ha tenido en el intento de universalizar la educación básica en conjunto con la media superior. Al menos en el estado de Sonora, ha ido en aumento el nivel educativo de las personas. Se cree que los padres apuestan por un mismo o mayor nivel educativo para sus hijos e hijas que el que ellos obtuvieron, es por esto que se retoma el estado institucionalizado de capital cultural como una inversión al capital cultural familiar. En este punto se rompe la creencia de una realidad en la que el padre, el proveedor económico, sería el jefe de hogar.

Los roles de género cada vez son más diversos y no tan marcados como en décadas pasadas. Sería interesante indagar las horas de dedicación por ocupación, de esta manera podríamos crear hipótesis relacionadas con la ocupación y la educación de los hijos. Se puede observar en la figura 7 que ir al cine es la actividad que realizan *algunas veces* con 41 % y *casi siempre* con el 22.3 %. Ir al teatro es la actividad que mayormente *nunca* realizan con el 63.5, mientras que *algunas veces* obtiene el 7 % y *casi siempre* el 3 %. Ir al museo o exposiciones *algunas veces* tiene un porcentaje de 10.2 %, *casi siempre* el 2.2 %. Asistir a conferencias *algunas veces* tiene un 8.2 %, mientras que *casi siempre* el 2.2. Leer periódicos y revistas *algunas*

veces obtiene un 26.6 %, mientras que *casi siempre* 11.2 %. Leer libros *algunas veces* tiene un 27.9 % y *casi siempre* un 16.4 %. En general, se observa que los jóvenes tienen un nivel de capital cultural muy bajo, y esto los hace vulnerables a no reconocer el capital social y en cómo aplicarlo para obtener un beneficio económico.

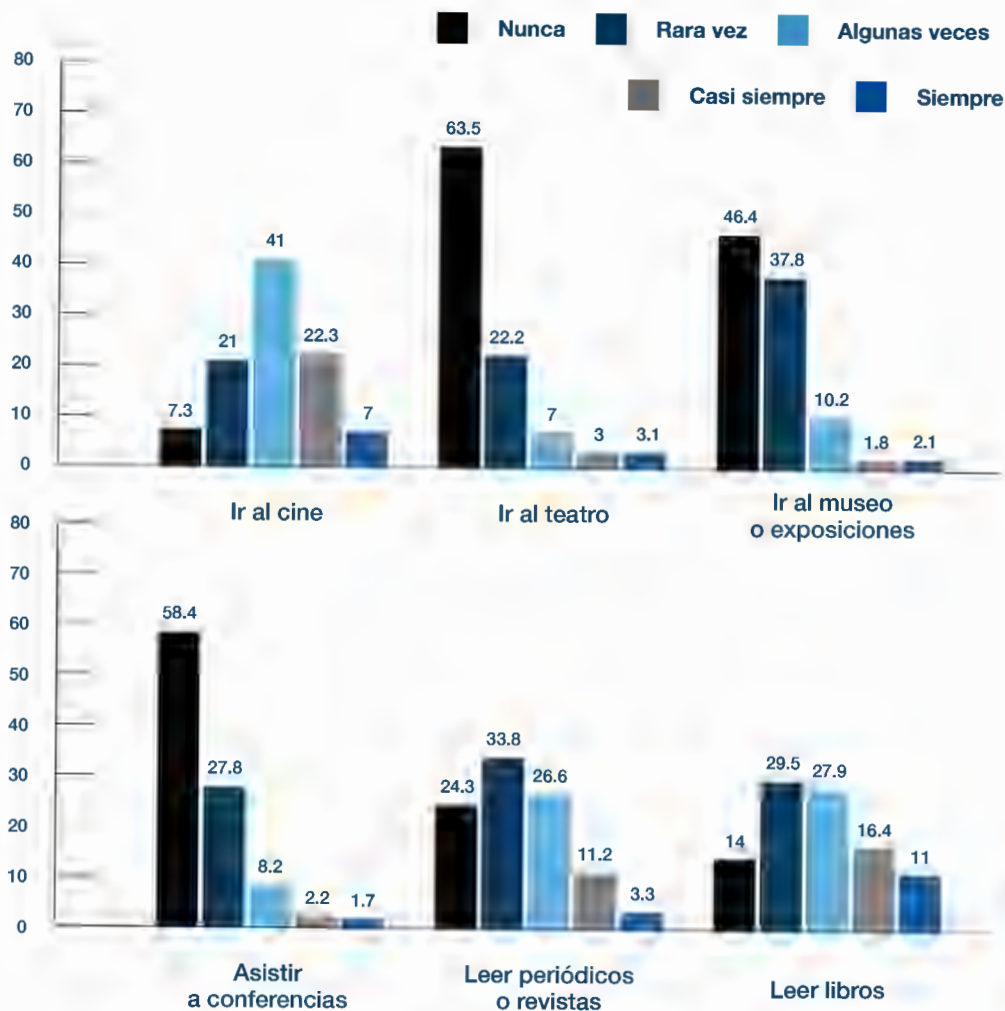


Figura 7. Capital cultural del joven.

De acuerdo con la Figura 8 se puede observar que la mayoría de los jóvenes de secundarias públicas de Hermosillo, Sonora (México) se conectan a Internet habitualmente desde el hogar, ya que el 84.5 % de los estudiantes dijo sí tener Internet en casa. Un 8.6 % dijo no tenerlo y un escaso 6.4 % dijo no tenerlo pero que pensaban contratarlo. A su vez, el informe presentado ante la UNESCO-UNICEF (2015), expone que en la última década se ha visto un aumento significativo en el acceso a las TIC en los países desarrollados.

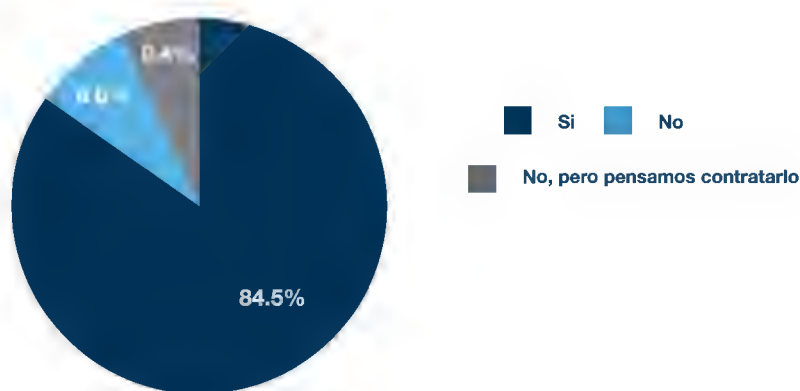


Figura 8. Acceso a internet en el hogar.

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 %) tiene acceso a Internet en la escuela. Si consideramos los porcentajes de los jóvenes de secundaria que afirman tener Internet en el hogar y los que están a punto de contratarlo, veremos que existe una correspondencia en los datos presentados en dicho Informe y los que aquí se recabaron para determinar la prevalencia del acceso a Internet en el hogar.

Lo anterior abre algunas cuestiones particularmente interesantes y nos referimos a cuánto de este porcentaje de estudiantes que cuenta con Internet en casa hace uso excesivo de esta herramienta, pero sobre todo cómo la utilizan. Sin embargo, para establecer en qué medida el uso de Internet se ha convertido en una adicción en los jóvenes fue necesaria la revisión de estudios de esta naturaleza, para

dar cuenta del alcance de esta variable. Así pues, pudimos constatar que, en países de Asia, especialmente China, Corea del Sur y Taiwán, padecen mayor incidencia de jóvenes con adicción al ordenador o a Internet.

Algunas de las investigaciones más interesantes sobre la adicción a Internet se han publicado justamente en Corea del Sur. En donde se muestran datos alarmantes que revelan una serie de 10 muertes (por paro cardiorrespiratorio debido a falta de alimentación) de personas que pasaron 3 días de juego continuo en Cyber-cafés y debido a asesinatos relacionados con juegos en línea (Choi, 2007). Por lo anterior, Corea del Sur considera la adicción a Internet un grave problema de salud pública. Utilizando datos de 2006, el gobierno de Corea del Sur estima que aproximadamente 210.000 niños de Corea del Sur (2.1 % de edades 6-19) están afectados y requieren tratamiento.

La situación en México no dista de otras latitudes con la incidencia del uso excesivo de Internet en jóvenes de secundaria, ya que el estudio presentado por León et al. (2014), *Internet seguro y jóvenes de Secundaria en México*, expone, entre otros aspectos, el tiempo de uso y conectividad de Internet de diferentes dispositivos móviles en los jóvenes y en donde encienden, además, una alerta a manera de atención sobre esta variable; que la convierte particularmente en una variable independiente en el presente estudio.

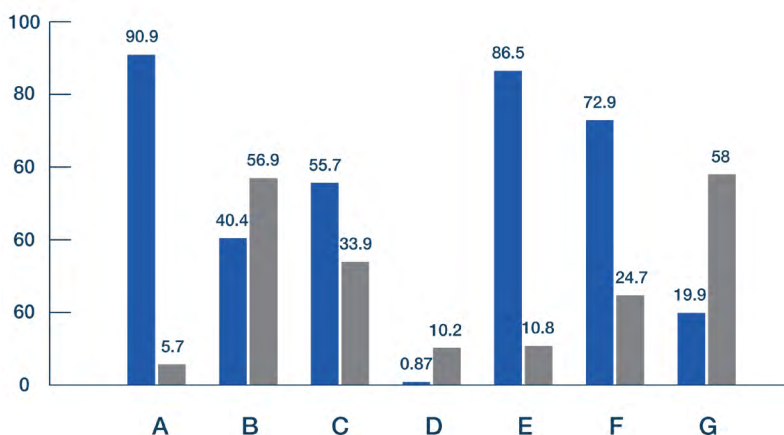


Figura 9. Lugares donde sueles conectarte a Internet. A. Casa. B. Escuela. C. Cibercafé. D. Casa de un amigo. E. Casa de un familiar. F. Sitios con conexión gratis. G. No uso Internet.

Cuando se les preguntó a los jóvenes de secundaria en qué lugar suelen usar el Internet desde cualquier dispositivo tecnológico, en donde podían responder en más de un lugar, la mayoría respondió con un 90.9 % solía utilizar Internet en su casa; en un segundo sitio con un 86.5 % de los jóvenes referenció usar Internet en casa de un familiar. Así, en un tercer sitio aparecen los lugares con conexión gratis a Internet con un 72.9 %.

De manera contrastante, podemos observar en la Figura 9 que solo un 5.7% de los jóvenes no usa Internet en el hogar. Es posible adelantar, por tanto, que el incremento de conectividad y acceso a Internet en el hogar es superior a los estudios que anteceden en León et al. (2014). En consecuencia, podemos deducir que la brecha digital se reduce considerablemente al arrojar este tipo de datos la generación Interactiva. Sin embargo, debemos considerar otro aspecto igualmente importante, como lo es el acceso a Internet en las secundarias, en donde la mayoría de los jóvenes opinó con un 56.9 % no usar el Internet. Es preocupante, si analizamos esto desde dos vertientes. La primera, Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), establece que las habilidades digitales en los jóvenes son primordiales para su formación profesional. Deben desarrollar, como se ha argumentado en otro texto León et al. (2014) una serie de habilidades para la vida personal y profesional, que incluyen herramientas tecnológicas con conectividad a Internet. La segunda vertiente es

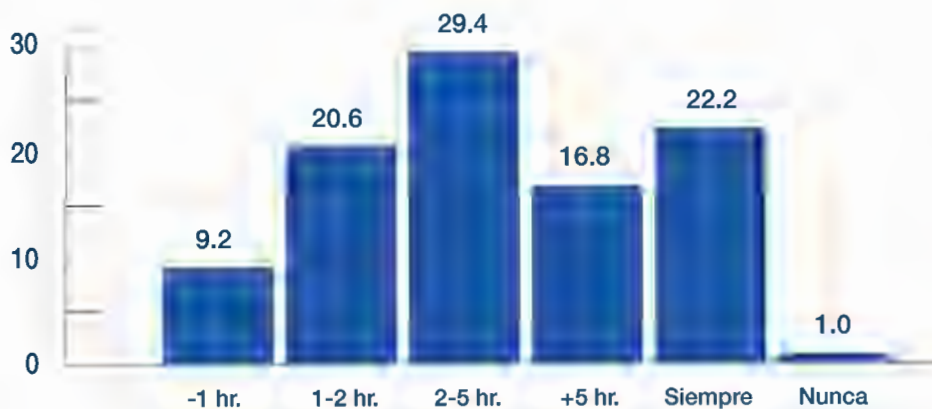


Figura 10. Tiempo que utiliza Internet entre semana.

preocupante si analizamos esta situación desde una perspectiva constructivista, en donde se ve al joven de secundaria como constructor en su formación académica; es decir, debemos preguntarnos, si las secundarias públicas en Hermosillo, Sonora, están habilitadas tecnológicamente para responder al perfil que plantean la RIEB como estrategia para afrontar las exigencias de un mundo divergente y globalizado. Lo anterior abre algunas cuestiones que habrán de discutirse más adelante y de responderse, a fin de lograr una mejor comprensión de cada uno de estos planteamientos.

La alarmante preocupación del uso excesivo de Internet y la portabilidad de los diferentes dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet 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 de edad muestran un tiempo de acceso y conectividad de más de 5 horas al día, si consideramos el porcentaje de los jóvenes que afirmó estar siempre conectado y los que dijeron estar 5 o más horas. De igual forma, aparecen con un porcentaje similar de 29.4 %, aquellos jóvenes de secundaria que hacen un uso de tiempo entre 2 y 5 horas al día de Internet, tiempo que se estima moderado; si consideramos las horas de sueño, el tiempo que pasan en la escuela, así como las actividades académicas y de recreación. En contraparte, vemos que solo un escaso 1 % de los jóvenes estudiantes no se conecta al Internet.

Al analizar la frecuencia con la que los estudiantes de secundaria utilizan los diversos dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet, pudimos observar que 8 de cada 10 jóvenes usa el celular como el dispositivo más utilizado por los escolares, afirmando con 63.2 % y 14.2 %, entre los que dicen siempre y casi siempre utilizar el teléfono móvil, respectivamente. En tanto, los jóvenes que utilizan el celular en menor medida aparecen en la figura con un 9.4 % de los jóvenes, expresando que lo llegan a utilizar algunas veces, mientras que rara vez aparece con un 6.1 %. Por último, un 6.3 % de los estudiantes opinó que nunca usan el celular. En el plano internacional encontramos, según el informe presentado por la UNESCO, en enero del 2013, 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 tabletas y los teléfonos móviles.

Por otra parte, en la última década se ha generado un aumento en el número y tipo de dispositivos portátiles inteligentes que pueden apoyar las plataformas

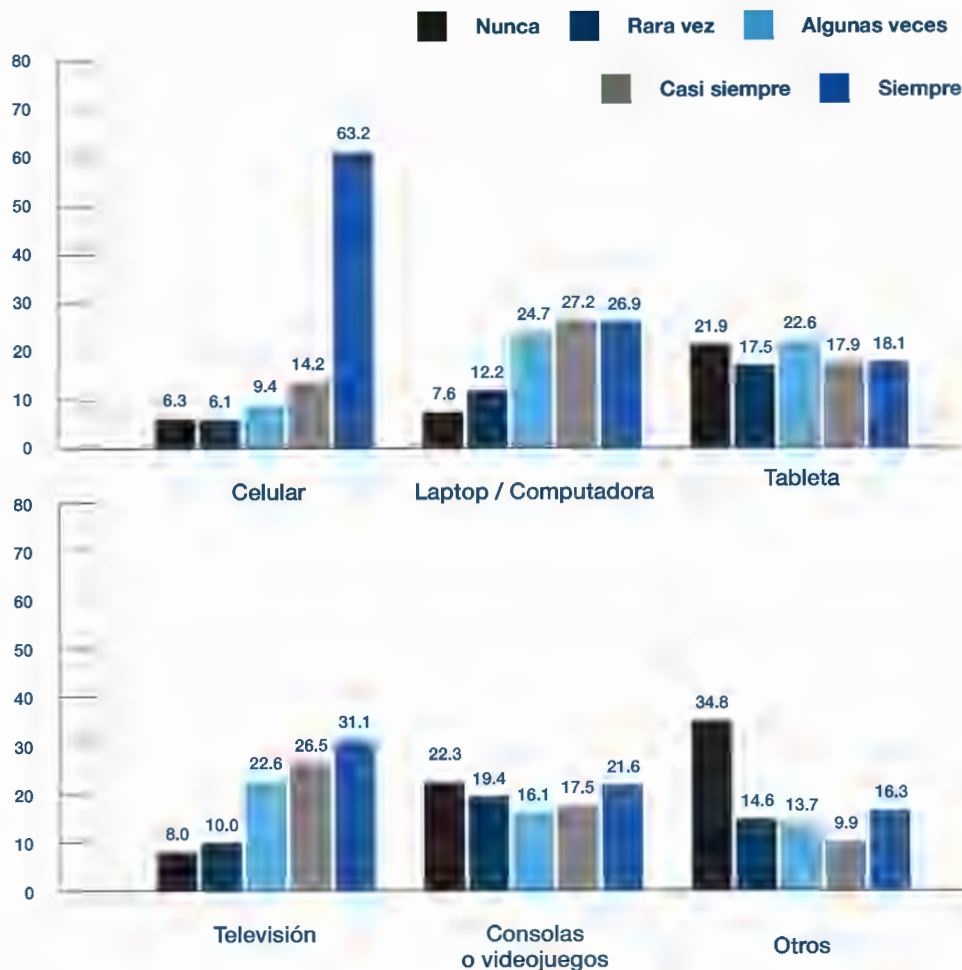


Figura 11. Frecuencia con la que se utilizan los dispositivos tecnológicos.

educativas digitales y en línea. Es posible identificar, al menos, tres dispositivos inteligentes —teléfono móvil, 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 estos 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 cuente. En un segundo, sitio podemos observar que la televisión se encuentra dentro de los dispositivos tecnológicos mayormente utilizados por la generación interactiva, ya que un 31.1 % de los escolares opinó siempre utilizar la televisión y un 26.5 % dijo casi siempre utilizarla. De manera contrastante, vemos que solo un 8 % de los jóvenes de secundaria dijo nunca utilizar este dispositivo.

8.2. Competencias y habilidades digitales. Alfabetización de medios y competencia digital en la GIM

Tal y como previamente se comentó, la aportación teórica del campo de estudios de la educación, particularmente el campo de la tecnología educativa, está pensada para evaluar primordialmente las competencias que debe poseer el joven para crear y utilizar la información, la comunicación y sus contenidos de manera eficaz y ética. A continuación, se presentan los resultados referentes a las variables asociadas con la educación; aquellas relacionadas con las habilidades y competencias digitales desarrolladas por el joven y sus maestros.

Para evaluar críticamente la información, se agruparon los resultados en las principales competencias como la búsqueda, selección y análisis de la información; mismas que se sugieren dentro de la RIEB (2009) como parte del desarrollo de habilidades digitales dentro del marco de la calidad educativa. También se incluye dentro de los fundamentos teóricos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por su siglas en inglés) que busca monitorear en qué medida los alumnos en el límite de la educación obligatoria (15 años de edad) han adquirido el conocimiento y las habilidades necesarias para una participación plena en la sociedad. Este se centra en la habilidad de los jóvenes para usar sus conocimientos y habilidades con relación a los desafíos de la vida real, más que con su capacidad de dominar un currículo escolar específico.

Como punto de partida, y para contextualizar estos resultados, destaca la importancia de hacer un breve análisis comparativo del uso de Internet en clase por parte de los docentes como apoyo para explicar sus materias. Este mismo estudio, registró en la primera fase de levantamiento de datos en 2012, que el 66 % de los docentes sí utiliza Internet como herramienta didáctica, mismo resultado se presentó en 2014, sin mínima variación presentando también un 66 %; (León et al., 2014; León y Contreras, 2014). Para 2015, se mostró un 62 % de maestros que sí utiliza Internet en clase (Figura 12). Al presentar una variación a la baja, sin embargo, lo destacable se encuentra en el apartado de “Casi todos mis maestros usan Internet”, que tuvo un incremento del 1 % al 5 %, comparado con ambos estudios anteriores (León y Caudillo, 2012; León et al., 2014; León et al., 2015).

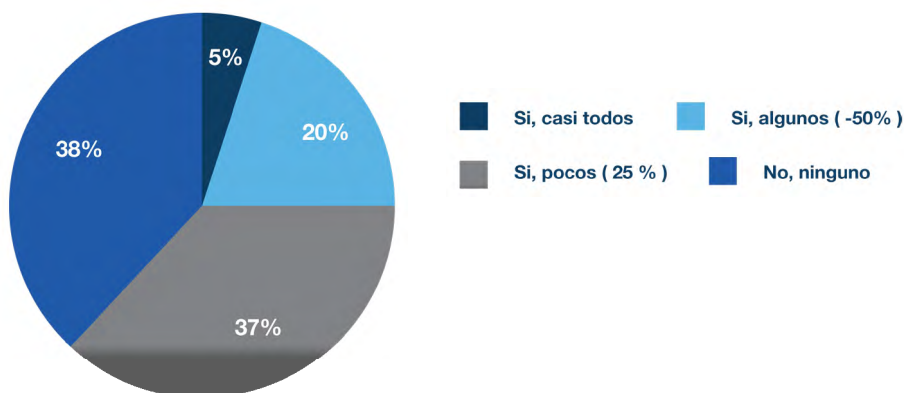


Figura 12. Uso de Internet por parte del profesor en clase.

Esto nos puede indicar dos cosas: la primera, el índice de docentes que sí utilizan Internet se ha mantenido fijo debido a la llamada brecha digital; a este grupo pertenecen aquellos maestros que han tenido que adquirir las habilidades para el uso de las tecnologías, es decir, son inmigrantes digitales, por lo que el proceso de adquisición será lento y gradual. Esto está relacionado directamente con la segunda observación: el incremento del 4 % de docentes que *siempre utilizan Internet* se puede vincular a que las nuevas generaciones de maestros suelen ser más jóvenes y, por lo tanto, nos permite asumir que están más familiarizados con el uso de las

tecnologías. Es decir, el incremento en este rubro se manifestará a partir de aquellos docentes considerados “nativos digitales”, que se presenten al aula con las habilidades y las competencias necesarias ya adquiridas, solo así será más fácil integrar las TIC a su asignatura.

Hasta este punto es necesario diferenciar entre competencia y habilidad, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 2008) define habilidad como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito); además, abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos. *Competencia* es, por lo tanto, un concepto más amplio que puede componerse de distintas habilidades (así como de actitudes, conocimiento, etc.).

Por lo que podemos asumir, la percepción que tienen los alumnos encuestados es que sus maestros cuentan solo con algunas habilidades referentes al uso de la tecnología en el aula, por lo que aún dista de convertirse en una verdadera competencia. Ahora, es necesario conocer el nivel de habilidades de los jóvenes y qué competencias, supuestamente, aplican como nativos digitales en sus espacios educativos.

La explosión informativa desencadenada por las TIC requiere nuevas habilidades de acceso, evaluación y organización de la información en entornos digitales. Al mismo tiempo, en aquellas sociedades donde el conocimiento tiene un papel central no es suficiente con ser capaz de procesar y organizar la información; además, es necesario modelarla y transformarla para crear nuevo conocimiento o para usarlo como fuente de nuevas ideas. Las típicas habilidades pertenecientes a esta dimensión son habilidades de investigación y resolución de problemas, que conllevan en algún punto definición, búsqueda, evaluación, selección, organización, análisis e interpretación de la información (OCDE, 2010).

Esto se puede lograr a partir de la alfabetización digital, la cual se considera como el grupo de habilidades básicas que incluyen el uso y la producción de medios digitales, el procesamiento y adquisición de información, la participación en redes sociales para la creación y difusión del conocimiento, y una variedad de habilidades

computacionales que permitan al individuo hacer un uso óptimo de las TIC. En este caso, comenzaremos en el orden de la secuencia lógica: búsqueda, selección y análisis de la información.

Una de las principales habilidades para cualquier usuario de Internet, es saber buscar lo que se desea, y se considera exitosa la búsqueda siempre y cuando satisfaga el interés del usuario. En el ámbito escolar, la búsqueda de la información es determinante a la hora de realizar trabajos de investigación; el alumno deberá ser capaz de consultar sitios con información fiable y dependerá de su criterio elegir el sitio o los sitios adecuados. Lo idóneo sería tener la habilidad de consultar y seleccionar varios sitios, como lo demostró casi el 39 % de alumnos que asegura tener este hábito (*casi siempre* y *siempre*). El 33 % consulta varios, pero solo selecciona uno y el 22 % busca información en un solo sitio. En contraste, se presenta un 35.4 % de jóvenes que solo buscan en un solo sitio y copian la información tal cual. (Figura 13)

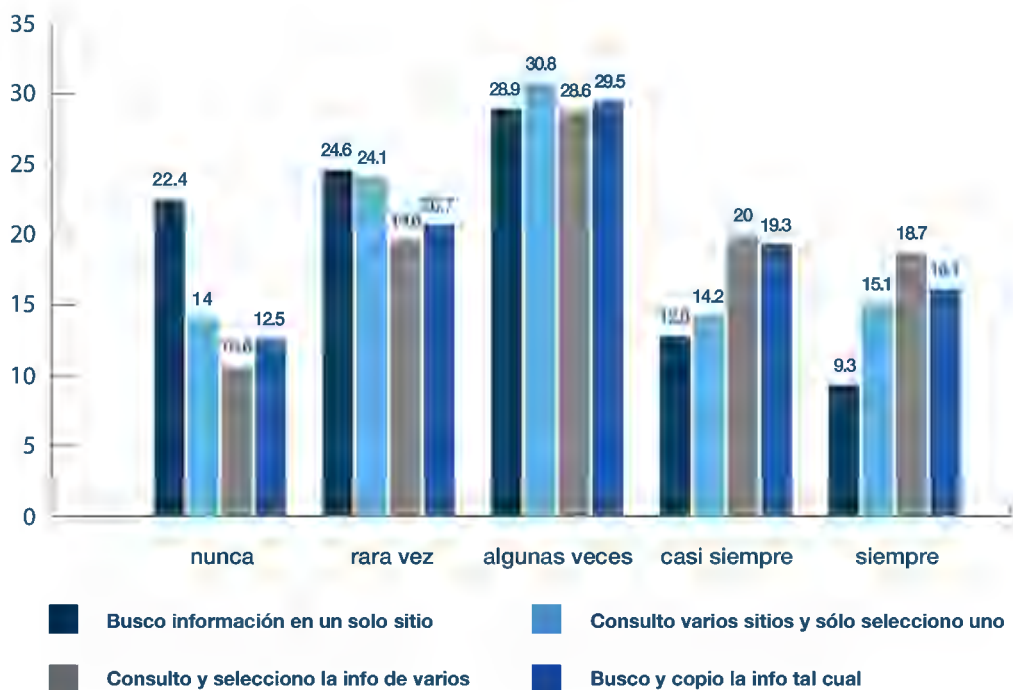


Figura 13. Habilidades de los jóvenes en la búsqueda de información en Internet.

La búsqueda de información implica que el alumno deberá reconocer aquellos sitios o fuentes de información que cumplan con los requerimientos de su investigación o tarea; por lo tanto, este 39 % de alumnos que sí consulta varios sitios se vuelve significativo.

Otro aspecto relevante, es conocer qué tipo de páginas o sitios suelen consultar para sus tareas o trabajos de investigación. La tendencia de los resultados marcó cierta preferencia a sitios específicos como Wikipedia, Monografías.com, Buenastareas.com y Yahoo! respuestas, siendo estos sitios los predominantes en sus preferencias de búsqueda; al menos así lo demostró el 57.3 % de jóvenes (*siempre y casi siempre*) y el 23 % de jóvenes que escoge la primera o segunda opción de estos sitios. (Figura 14)

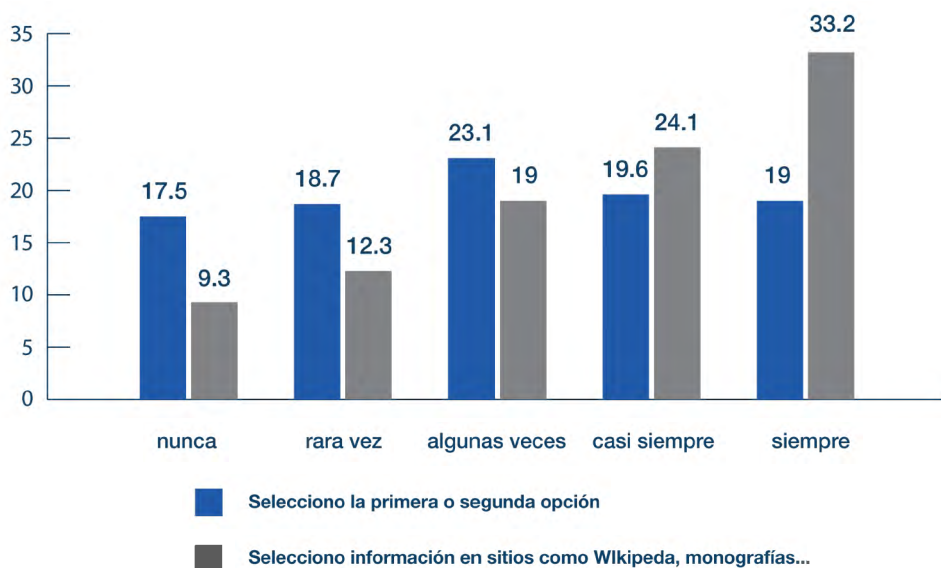


Figura 14. Habilidad del estudiante en la selección de información en Internet.

La gran masa de información disponible en Internet y la proliferación de bases de datos exigen encontrar y organizar rápidamente información y desarrollar cierta habilidad de discriminación de la información. De hecho, el concepto de alfabetización informacional se centra en este proceso y presupone que un estudiante

entiende primero y luego define claramente la información con base en una pregunta o tarea determinada. Saber cómo identificar digitalmente las fuentes de información relevante y saber cómo buscar y seleccionar la información requiere considerar de modo efectivo y eficiente cómo ha de ser solucionado el problema. Una vez que la información ha sido localizada, es fundamental que el estudiante sea capaz de evaluar cuán útil y valiosa es la fuente y sus componentes para una tarea determinada, así como ser capaz de almacenar y organizar datos e información digital eficazmente, de modo que pueda volver a ser usada. Algunos ejemplos de habilidades y competencias que pertenecen a esta subdivisión son la alfabetización en información y medios, la investigación y la indagación.

La alfabetización de medios se debe integrar en la educación informal y formal, de tal manera que se convierta en un movimiento de educación cívica que promueva beneficios para el individuo, pero también para la calidad de los medios de comunicación y sistemas de información que se requieren. La calidad de los contenidos disponibles en Internet será proporcional a la exigencia del usuario; es decir, el usuario tendrá que ser crítico y analítico sobre la información que se seleccione. Es así que analizar la información se convierte en la parte más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje con las TIC.

En este caso, los porcentajes más elevados se presentaron en el eje de respuestas *algunas veces* y *nunca*, donde alrededor del 25 % y 27 % de los jóvenes afirmó tanto que *han echado solo un vistazo* como *explicar cómo se llevó a cabo la tarea* una cantidad de veces promedio al 26 %. En contraste con el 20 % de jóvenes que busca, selecciona y explica su tarea, el 35.2 % lee el documento completo y el 33.6 % solo echa un vistazo al documento con el cual elaborará su tarea (Figura 15). En síntesis, el balance se encuentra distribuido en cuatro partes semejantes, la primera mitad se divide entre el 26 % que no se esmera en su tarea contra el 20 % que sí lo hace. El 35 % dice que sí lee el documento, contra un 33 % que no lo lee. Esto puede indicar también un proceso de aceptación del cambio, entre aquellos alumnos que sí utilizan las herramientas digitales y aquellos que lo están intentando.

Flynn (2013) indica que estos cambios son producto de la modernidad, las actividades que exigen un alto nivel intelectual y el uso de tecnologías, muestran que la gente hoy está más acostumbrada a pensar conceptos abstractos, como hipótesis y categorías, que hace un siglo. Esto se demuestra a través del progresivo incre-

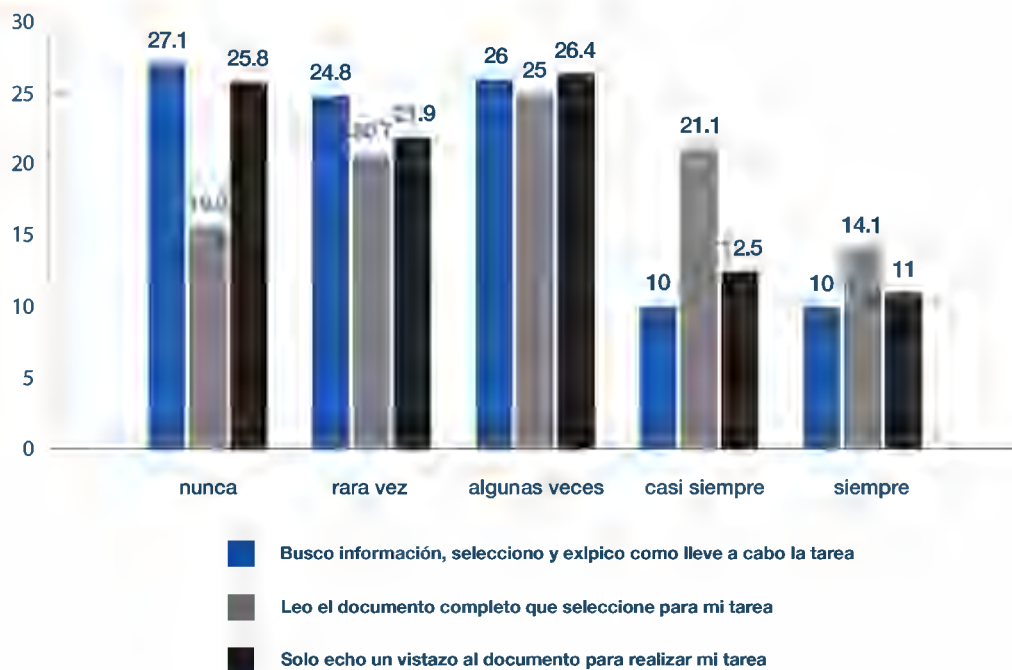


Figura 15. Habilidad de los escolares en el análisis de la información.

mento en los resultados de los test de inteligencia, realizados por esta nueva generación, lo que ha generado un fenómeno de masificación respecto de las habilidades intelectuales que antes estaban limitadas a una parte reducida de la población.

Livingstone y Bulger (2013) señalan que el Modelo de la Alfabetización en Medios e Información (*Media and Information Literacy*, MIL, por sus siglas en inglés) se basa en un concepto de medios de comunicación y la alfabetización informacional que armoniza e integra un gran número de alfabetizaciones tecnológicas existentes, que pueden ser identificadas en la era digital, tales como la alfabetización de noticias, la alfabetización televisión, los conocimientos cinematográficos, la alfabetización informática, la alfabetización de Internet y la cultura digital y redes sociales. La cantidad de fuentes de información se vuelve infinita y dentro de ese universo infinito de información el usuario, en este caso el joven, debe ser capaz de indicar de dónde obtuvo dicha información, reconocer sitios oficiales que contengan información arbi-

trada o regulada por algún organismo reconocido. En este caso, nuestros sujetos de estudio demostraron con un 28 % que nunca incluyen la fuente en sus tareas, muy cercano, con el 27 % de los alumnos encuestados que afirmó que nunca buscan, seleccionan ni explican cómo realizaron su tarea, quiere decir que más del 55 % de alumnos nunca referencia sus tareas (Figura 16).

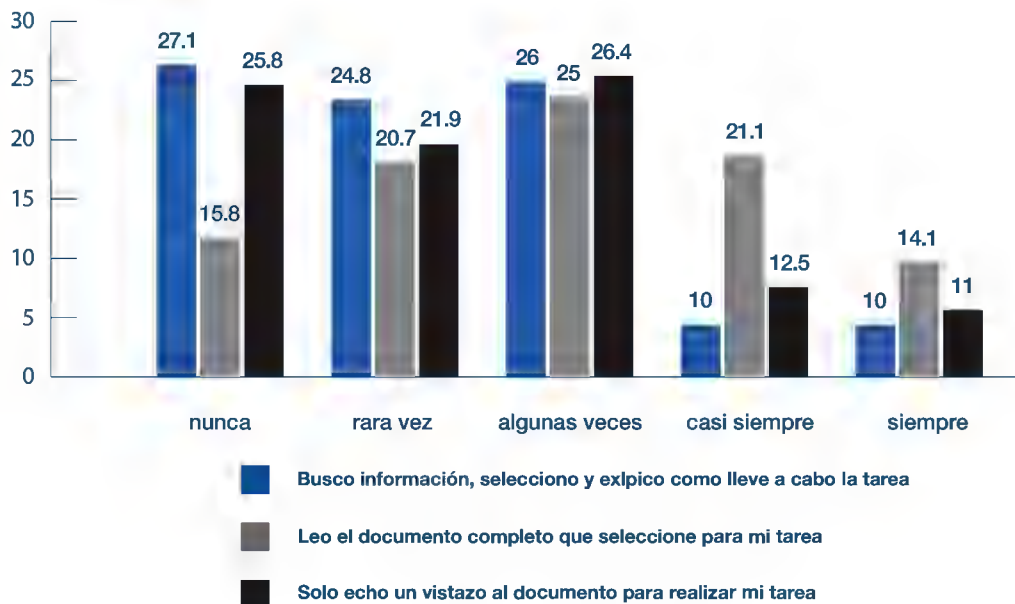


Figura 16. Habilidad del estudiante para referenciar la fuente de información.

Por otro lado, más del 20 % indicó que siempre incluye la fuente de información en sus tareas. A la par, también el 20 % considera que siempre busca, selecciona y explica cómo llevó a cabo su tarea. En este rubro, el contraste sí es significativo ya que el 50 % no lo hace, el 20 % sí lo hace y el 30 % restante solo algunas veces referencia sus tareas.

La información como producto consiste en todo aquello que un estudiante puede hacer con la información digital una vez que ha sido compilada y organizada. Este puede transformar y desarrollar la información de muchas maneras para entender mejor, comunicar con más efectividad a los demás y desarrollar las interpreta-

ciones o ideas de uno mismo con base en una cuestión determinada. Las TIC proporcionan herramientas útiles para manejar muchos de los procesos involucrados en estas actividades, tales como integrar y resumir la información, analizar e interpretar la información, dar forma a la información, conocer cómo funciona un modelo y las relaciones entre sus elementos o, finalmente, generar nueva información que desarrolle nuevas ideas. El proceso de desarrollo de ideas propias es clave, ya que anima a los estudiantes a desarrollar su propio pensamiento. Las habilidades que pertenecen fundamentalmente a esta subdimensión son la creatividad, la innovación, la resolución de problemas y la toma de decisiones (OCDE, 2010).

Es importante considerar que para que una alfabetización en medios e información se efectiva, se tiene partir de la utilización correcta de la información. El modelo MIL propone que los menores utilicen la información con determinados medios de comunicación y otros proveedores de información. El propósito debe conducir al análisis introspectivo de las necesidades de información de los menores de edad, en tanto se forman como futuros ciudadanos. Para esto, el joven usuario tendrá que ser honesto con el uso y manejo de información; algunos malos hábitos predominan en las prácticas de los jóvenes al utilizar la información sobre todo en el entorno académico, lo cual merma y retrasa el proceso de aprendizaje con las TIC.

En este análisis de resultados, fueron notorias dos prácticas frecuentes entre los alumnos: reenviarse las tareas y copiar el documento tal cual, solo cambiando la fuente del texto. Más del 65 % de los jóvenes siempre, casi siempre y algunas veces ha modificado la fuente del documento para pegarlo tal cual, lo cual implica casi la nula posibilidad de que el documento se haya leído al menos una vez. El reenvío de tareas entre los mismos alumnos se manifiesta con el 45.6 % de jóvenes que acepta realizar esta práctica, lo que implica que al no realizar la tarea en casa, no existe la retroalimentación de tema visto en clase y, por lo tanto, su desempeño académico se verá afectado (Figura 17).

Contrarrestar estos malos hábitos dependerá en gran medida del estudiante y de su interés genuino en el verdadero aprendizaje; estarían a consideración las estrategias de revisión de tareas en el aula y estas dependerán del método del docente en la evaluación de sus estudiantes.

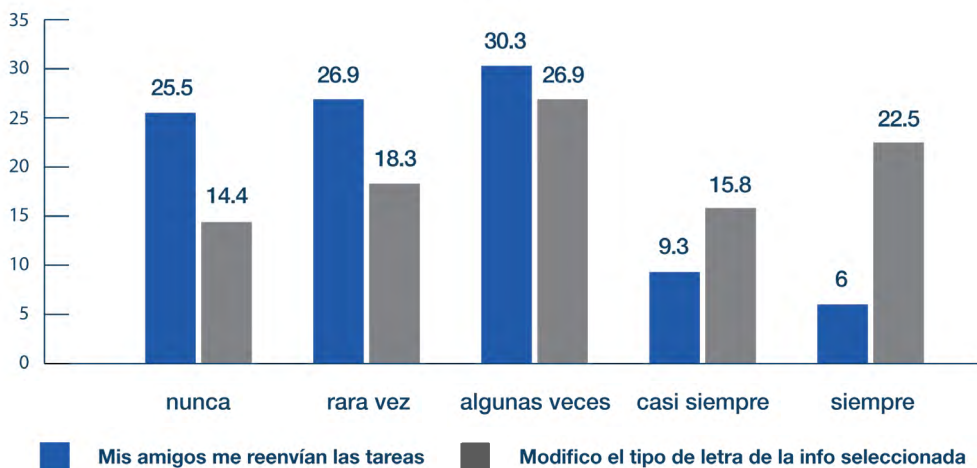


Figura 17. Prácticas frecuentes no deseadas por el estudiante de secundaria.

Todos los conocimientos básicos que los menores de edad deben tener sobre las operaciones, funciones, naturaleza y normas éticas de todas las formas de información se deben combinar con un propósito; este entendimiento es el que sustenta el análisis crítico y el uso ético de la información y los medios de comunicación.

La alfabetización en medios e información (MIL) permite la construcción de un puente entre el aprendizaje que tiene lugar en un espacio físico del aula y lo que se produce en el espacio digital. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, los profesores deberán tener conocimientos mejorados para capacitar a los futuros ciudadanos y a la vez apoyar para mejorar los resultados educativos al equipar a los ciudadanos con las competencias necesarias para participar plenamente en la vida política, económica y social. Es así, que recae en los docentes la responsabilidad de educar con las TIC a pesar y en contra de sus propias debilidades y escasas habilidades digitales.

Estos resultados, referentes a la competencia digital en los docentes, se realizaron a partir de la percepción de los sujetos de estudio que, en este caso, son los jóvenes de 12 a 15 años de secundaria. Las respuestas manifestadas por ellos nos proporcionan un indicador relevante a la hora de realizar un diagnóstico sobre el nivel de competencia digital en los docentes y nos permite partir de un punto de referencia

sobre el avance en la adquisición o no de habilidades digitales. En la siguiente figura, se muestra con los porcentajes más bajos, la casi nula recomendación de parte del maestro hacia sus alumnos sobre las instrucciones de selección de la información; es así que el 10 % de alumnos asegura siempre y casi siempre que su maestro le pide que selecciones la primera o segunda opción, en la misma línea, más del 12 % afirmó que su maestro le pide que busque en ciertas páginas específicas como Wikipedia, Monografias.com, Buenas Tareas, etc. (Figura 18)

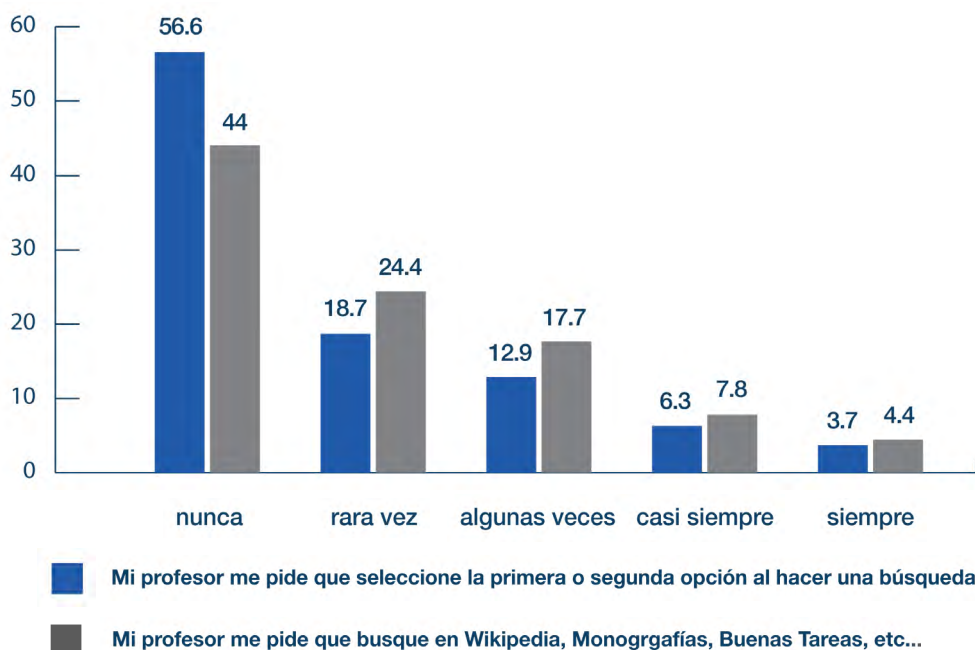


Figura 18. Habilidad del profesor en la selección de la información.

En contraste, más del 75 % de alumnos afirmó que su maestro nunca o rara vez hace recomendaciones de la selección de información. El 68.4 % nunca sugiere sitios de búsqueda de información. Esto solo evidencia la escasa habilidad de selección de información del docente, para que el alumno tenga posibilidad de reafirmar y retroalimentarse con información referente a la clase.

Este caso es similar al anterior, los porcentajes más bajos indican que el profesor siempre y casi siempre, con el 36 % pide a sus alumnos que consulte y seleccione varios sitios, y el 26 % solicita que busque en varios sitios, pero solo seleccione uno (Figura 19).

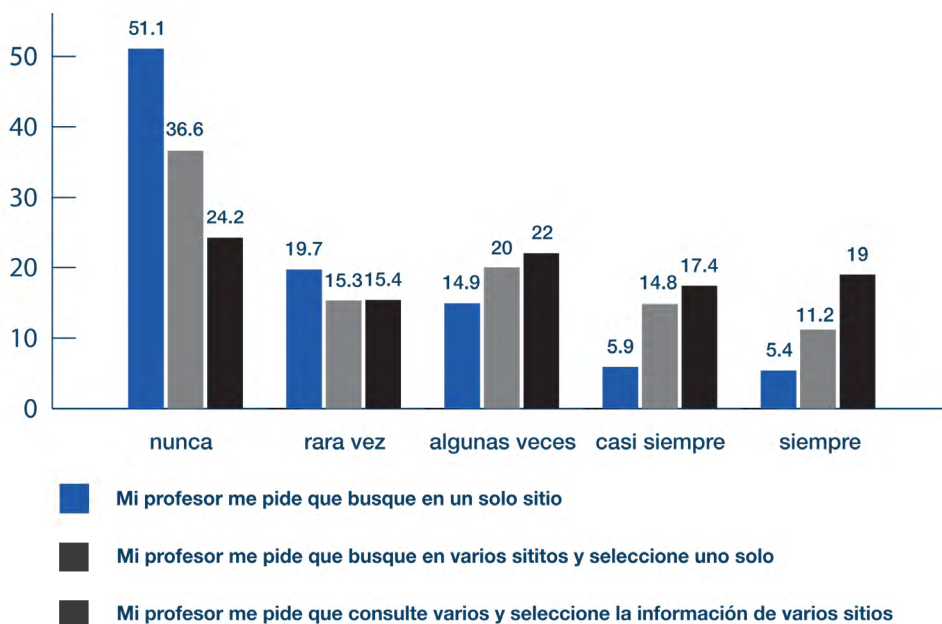


Figura 19. Habilidad del profesor en la búsqueda de información.

Los jóvenes usuarios pueden aumentar su participación tanto en el ámbito educativo como en la participación ciudadana, como productores de contenidos y conocimientos, además de ser consumidores ellos mismos. El MIL es una base para la libertad de expresión, el acceso a la información y la calidad de la educación para todos, renueva la importancia de la metacognición, el aprender a aprender y el saber cómo uno sabe determinado enfoque en los medios de comunicación, las bibliotecas y otros proveedores de información, incluyendo los servicios de Internet. Las siguientes respuestas muestran que el 59 % de los alumnos utiliza algún tipo de software para sus exposiciones en clase, lo cual indica que la mayoría cuenta con la habilidad de poder crear un contenido educativo. (Figura 20)

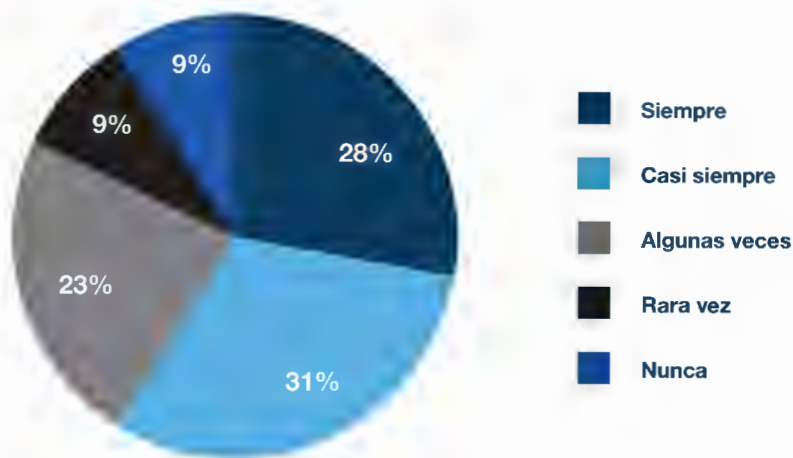


Figura 20. Frecuencia de uso de software para exposiciones en clase.

Sin embargo, cuando se trata de compartir un espacio digital ya establecido que implique la creación de contenidos con cierta frecuencia, el porcentaje disminuye casi a la mitad, con el 34 % (*siempre y casi siempre*) de alumnos que dicen compartir un espacio digital con fines académicos. (Figura 21)

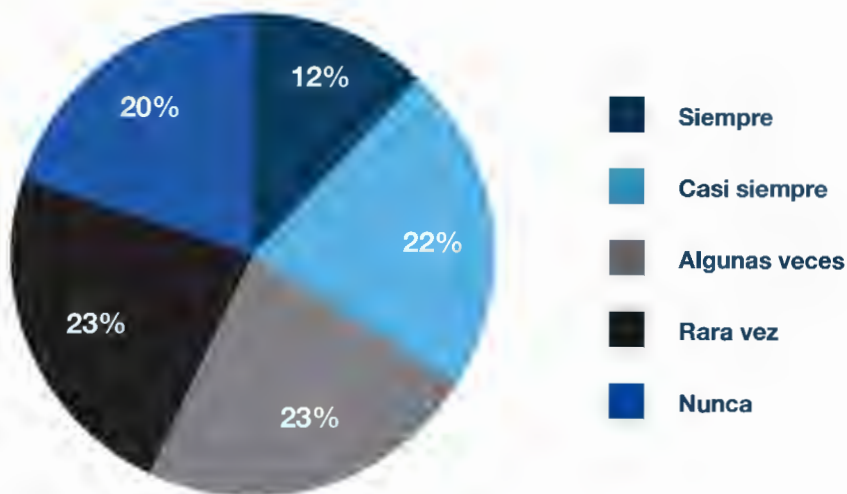


Figura 21. Frecuencia con la que se comparten espacios digitales con fines académicos.

Podemos concluir que las habilidades digitales actuales de los jóvenes les permiten realizar ciertos logros académicos como una búsqueda y una selección de información hasta cierto punto aceptable; es decir, aunque un promedio representativo muestre que los estudiantes sí son capaces de comprender y realizar dichas prácticas, los porcentajes no logran ser de un nivel aceptable, ya que su búsqueda solo se limita a sitios específicos de consulta común basados en plataformas tipo *wiki*, donde cualquier usuario puede aportar o modificar el contenido del sitio. Si bien, esta es una cualidad desde el punto de vista de la conformación de comunidades del conocimiento, no es lo ideal para los menores que requieren información de fuentes sustentadas, arbitradas o reguladas por organismos especializados.

Tendrían que ser los docentes quienes orienten a sus alumnos sobre cuál es la manera de realizar una búsqueda efectiva y fomentar en ellos un sentido crítico a la hora de seleccionar la información. En cuanto el análisis de información, es evidente que el camino será largo por recorrer, primero se tendrán que resolver los dos aspectos anteriores para que el análisis crítico se manifieste de manera natural.

En cuanto al desarrollo de las habilidades de los docentes, distan mucho de ser consideradas verdaderas competencias, ya que el docente aún se encuentra en la fase inicial de adquisición de habilidades, que consiste en la tecnologización inicial del individuo, en la que el manejo básico de los dispositivos tecnológicos aún es un reto. Será necesario el transcurso del tiempo para que el docente, como inmigrante digital, incorpore totalmente las tecnologías a su vida cotidiana, será entonces cuando las incorpore en el aula de manera natural sin ningún esfuerzo extra que lo obligue a sacarle la vuelta o a ponerse en evidente ignorancia frente a sus alumnos.

8.3. La comunicación. Las emociones y la confianza en la aceptación y uso de Internet y la tecnología digital

Hoy en día, las emociones se han convertido en uno de los ejes centrales para la comprensión de nuestra sociedad. Aspectos como: a) La comunicación como una producción de sentido de las emociones en el menor de edad; b) La comunicación de las emociones en el seno familiar, la construcción de la confianza y las interrelaciones del menor de edad con la familia; y, finalmente, c) La comunicación intercultural como una producción de sentido para el entendimiento y las emociones en el menor de edad, se han convertido en indicadores fundamentales en el estudio.

Así, cuando se les cuestionó a los estudiantes de secundaria si estaban contentos con la familia que tienen el 61.8 % de los escolares manifestó encontrarse contento con la familia, y el 20.5 % dijo que casi siempre está contento con la familia que tiene. Y los que algunas veces dijeron estar contentos, aparecen en la figura con 11.2 %. En contraparte, vemos que los que inconformes con la familia, es el 4.1 % de los escolares al opinar que nunca está contento, y el 2.4 % dijo que rara vez llega a sentirse contento. (Figura 22)

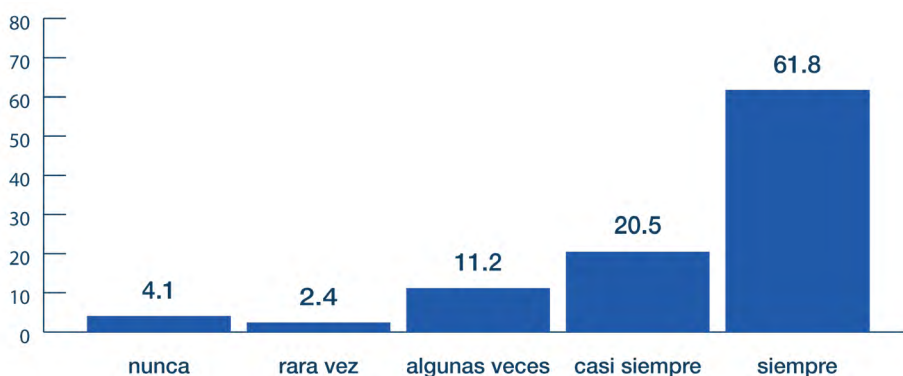


Figura 22. Estudiantes conformes con la familia que tienen.

Otra de las variables que se analizan en el presente estudio es la comunicación diaria entre padres e hijos, como producción de sentido de las emociones en los menores de edad. Según la Figura 23, el 44.9 % de los jóvenes de secundaria opinó que siempre mantienen una comunicación diaria con sus padres, siguiéndole con un 27.1 % de escolares que manifestó casi siempre. Sin embargo, poco más del 25 % de los estudiantes dijo que algunas veces y rara vez llegan a tener una comunicación diaria con sus padres, mientras que un 3 % de los jóvenes opinó que nunca guarda una comunicación con sus padres.

Lo anterior nos lleva a reflexionar que de manera similar el porcentaje de estudiantes que afirmó nunca tener una comunicación diaria con sus padres o, en su defecto, tenerla rara vez, es el mismo porcentaje que aseveró encontrarse inconforme o no estar contento con la familia que tiene, representado en la Figura 22 con 4.1 % en nunca. Sin embargo, pese a que 6 de cada 10 estudiantes afirmó siempre

estar contento con la familia que tienen, 4 de 10 solo mantienen una comunicación diaria con sus padres. Por otra parte, en el acto comunicativo, las emociones son aprendidas por el individuo al incorporar las creencias, los valores, las normas y las expectativas de su cultura. Así, como afirman Berger y Luckman, (2006, pp. 162-172) el proceso de 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 esta adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, aunque no imposible.

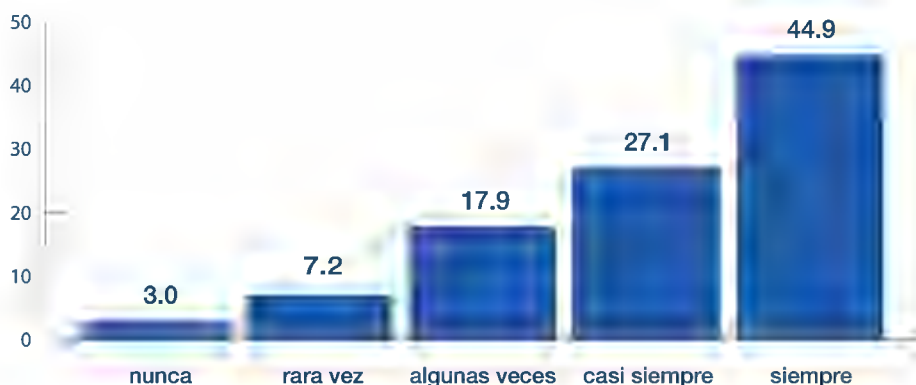


Figura 23. Comunicación diaria entre padres e hijos.

Queda claro que, es en este mismo proceso de interrelaciones entre padres e hijos, en los primeros años de la infancia es cuando más atención requiere el menor de edad; además, es cuando se van forjando los valores, las creencias y las expectativas de los menores, de tal forma, que el afecto emocional en el proceso de aprendizaje de los primeros años de la infancia de los estudiantes, sirve de base para estos en sus acciones futuras, en este caso, de la adolescencia.

De la misma manera, al cuestionarles si el tiempo de convivencia que tienen con sus padres les parecía suficiente, la mayoría de los escolares, un 46.1 %, dijo que el tiempo que pasan es suficiente, seguido de un 19.1 % de los jóvenes que opinó que casi siempre. Sin embargo, poco más del 26.3 % de los estudiantes

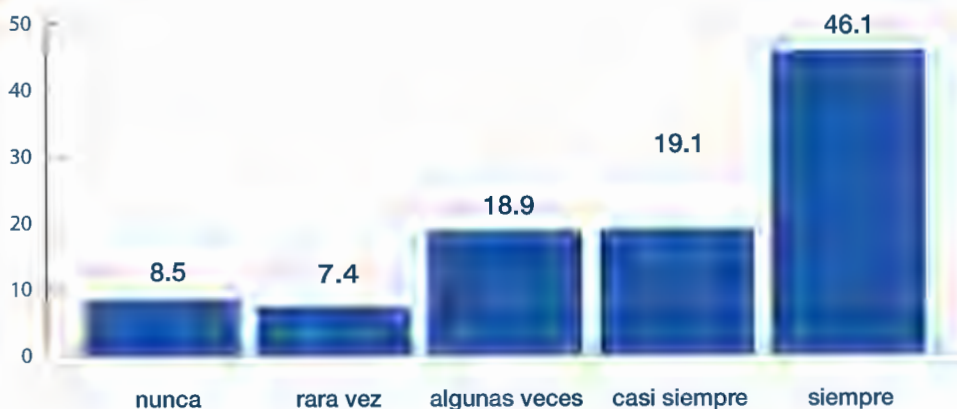


Figura 24. Tiempo de convivencia entre padres e hijos.

considera que algunas veces y rara vez es suficiente el tiempo que pasan con sus padres, mientras que un pequeño porcentaje y no menos importante, de 8.5 % de los jóvenes manifestó que el tiempo que pasa con sus padres nunca es suficiente.

Casi paralelamente, el porcentaje de estudiantes que consideró que el tiempo que pasan con sus padres siempre es suficiente con un 46.1 %, es similar al porcentaje de estudiantes que expresamente dijo que siempre mantienen una comunicación diaria con sus padres, representado en la Figura 23 con un 44.9 %. En contraparte, y de forma asimétrica, se puede observar que es aun más el porcentaje de estudiantes que afirmó nunca y rara vez pasar tiempo con sus padres, oscilando entre el 16 %, mientras que solo poco más del 10 % expresó nunca o rara vez tener una comunicación diaria con sus padres.

Podemos anticipar a manera de conclusión que el tiempo de convivencia entre el menor de edad y los padres o tutores, no solo es fundamental como ya se ha argumentado en los procesos de internalización primaria, sino que, además, es esencial para la adhesión de ciertas emociones, como la confianza (variable que analizaremos con mayor detenimiento) y que se va construyendo en los primeros años de la infancia de los estudiantes.

Con datos muy parecidos a la Figura 23 de la comunicación diaria con sus padres, al cuestionarles a los jóvenes si consideran que la comunicación que tienen con sus padres es buena, el 46.9 % de los jóvenes opinó que siempre es buena, se-

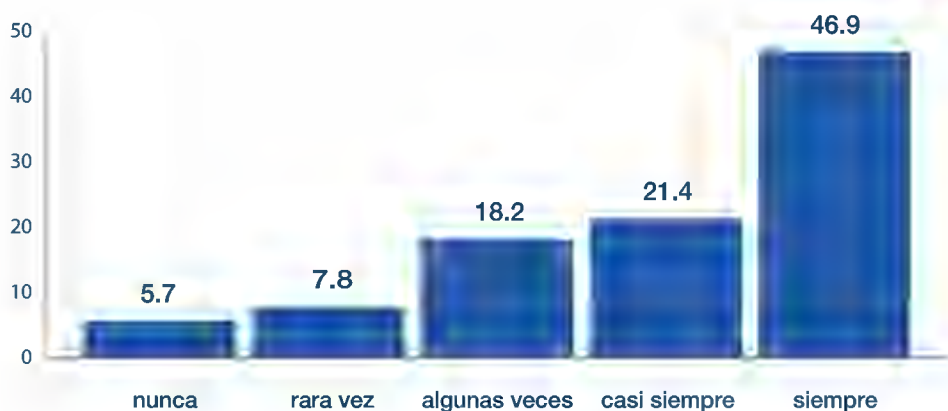


Figura 25. Comunicación de calidad entre padres e hijos.

guidamente de los que expresaron que casi siempre llega a ser buena. En tanto, los que dijeron que algunas veces y rara vez la comunicación llega a ser buena, oscilan entre 26 % de los estudiantes. Un 5.7 % de los escolares dijo que la comunicación con sus padres nunca es buena.

Como puede observarse, la tendencia en las últimas tres figuras es muy semejante. Casi el mismo dato porcentual de los estudiantes que había opinado siempre mantener una comunicación con sus padres, un 44.9 %, expresó de igual forma, con un porcentaje semejante de 46.1 % de los jóvenes, dijo que el tiempo que pasan con sus padres es suficiente, y casi el mismo dato porcentual de los escolares aseveró con 46.9 % que la comunicación que tienen con sus padres siempre es buena.

La misma tendencia se puede apreciar cuando se observa que poco más del 25 % de los jóvenes manifestó entre algunas veces y rara vez llegan a mantener una comunicación diaria con sus padres, aspecto que no ha de extrañar si vemos que un 26.3 % de los jóvenes opinó que algunas veces y rara vez el tiempo que pasan con sus padres es suficiente. Por tanto, podemos adelantar, que el tiempo de convivencia que pasan los jóvenes de secundaria con sus padres determina en cierto modo la comunicación diaria por medio de las interacciones. Sin embargo, hay que aclarar que no porque exista una convivencia que se considera en su mayoría suficiente, según la percepción de los estudiantes, se deba afirmar que el tiempo y la comunicación sean de calidad. Más aun si se observa que 3 de cada 10 jóvenes

afirma que algunas veces o rara vez la comunicación llega a ser buena, mismo dato que se presenta con el tiempo que pasan con sus padres.

Lo mismo ocurre con aquella minoría, y no menos importante, del 5.7 % de los jóvenes de secundaria que manifestó que la comunicación que mantiene con sus padres nunca es buena, y con casi 3 puntos porcentuales más los jóvenes expresaron que el tiempo que pasan con sus padres nunca es suficiente, representado en la Figura 24 con 8.5 %. Por consiguiente, debemos ser conscientes que el tiempo de convivencia es crucial para fortalecer las relaciones entre padres e hijos, pero sobre todo debemos ser conscientes que el tiempo de convivencia debe ser de calidad.

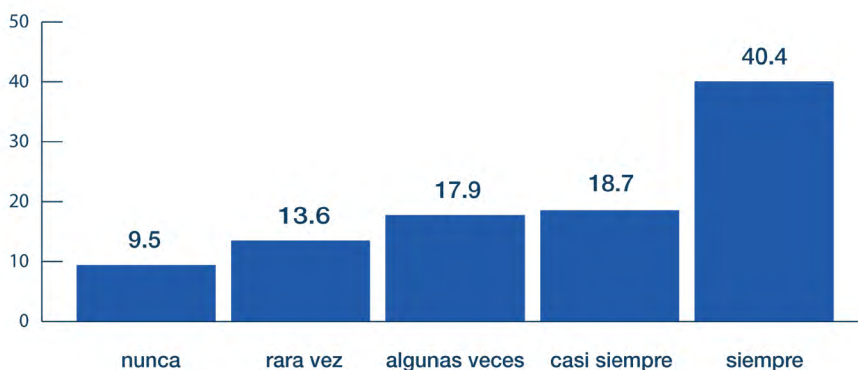


Figura 26. Confianza entre padres e hijos.

La mayoría de los jóvenes de secundaria expresó con un 40.4 % que sus padres siempre los escuchan cuando tienen algún problema, y con un 18.7 % dijo casi siempre los escuchan. En tanto, los estudiantes que consideraron que algunas veces son escuchados por sus padres cuando presentan algún problema, están representados con un 17.8 %. Sin embargo, vemos que un 9.5 % de los jóvenes dijeron que sus padres nunca los escuchan y solo un 13.6 % rara vez.

Seguidamente, cuando se les preguntó a los escolares si consideran que pueden contarle a sus padres algún problema por el que atraviesan sin importar la gravedad, el 40.4 % de los jóvenes dijo que siempre le cuentan a sus padres sus pro-

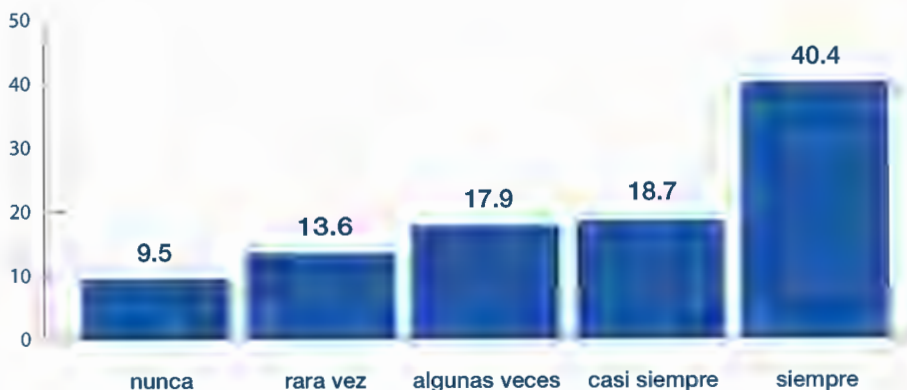


Figura 27. Nivel de confianza entre padres e hijos.

blemas sin importar la gravedad del mismo; y los que expresaron que casi siempre llegan a contarle a sus padres sobre sus problemas sin importar lo delicado que sea, es un 18.7 % de los escolares. En tanto, los jóvenes que dijeron que solo algunas veces llegan a contarle a sus padres los problemas, aparece en la Figura 27 con un 17.9 %, mientras que poco más del 23 % de los estudiantes opinó que nunca o rara vez llegan a contar a sus padres sobre sus problemas.

Por lo que respecta al estudio, las relaciones interactivas del menor de edad, las emociones son importantes para el papel que desempeña desde la socialización primaria y hasta la constitución secundaria de la identidad del joven. Somos conscientes de que, como individuo inserto en un sistema social, uno está sometido a una socialización permanente. Así como ya se ha afirmado previamente, el proceso de socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en condiciones de enorme carga emocional. Emociones como la confianza, deben ser cuidadosamente abonadas en los primeros años de la infancia del menor. Rodrigo (2001) se ha referido a esta emoción como un contrato pragmático fiduciario. La confianza se convierte en una variable a analizar en el presente estudio; por medio de indicadores relacionados con la comunicación interpersonal en el contexto familiar así como la comunicación cara a cara entre los padres e hijos, entre hijos y hermanos, entre hijos y sus pares, entre otras relaciones.

8.3. Potencialidades y riesgos de Internet en la GIM

Los adolescentes son considerados vulnerables por demostrar comportamientos conflictivos hacia ellos mismo u otras personas en la red y de esta forma están expuestos a riesgos que dañen su integridad física o mental (Catalina, López, García, 2014). Los jóvenes en la etapa de la adolescencia experimentan una crisis de identidad psicosocial, en la cual pueden ser conscientes e inconscientes de lo que son y dónde se encuentran, unificando todo aquello que es irreversible con elecciones de roles, valores, amistades, encuentros sexuales. Y dónde la coherencia ideológica del mundo del que se supone debe hacerse cargo, los ayuda a encontrarse a sí mismos dentro de una dimensión comunitaria con el apoyo de modelos parentales y sociales (Erickson, 1972).

Del Río, Sádaba y Bringué (2010) afirman dos tipos de riesgos: pasivos y activos. Los riesgos pasivos son aquellos en los que los menores de edad se ven inmiscuidos de forma involuntaria. Por otro lado, los riesgos activos son aquellos en los que los jóvenes se ven involucrados en alguna práctica a la que accedieron de manera voluntaria. La exposición a contenido inapropiado o contenido sexual es un ejemplo de riesgo pasivo que sucede muy a menudo. García, López de Ayala y Catalina (2014), destacan que el 48.5 % de los entrevistados, de forma no intencionada, ha entrado en páginas con contenidos de gran intensidad sexual. Por el contrario, el acceso a este tipo de contenidos se considera como un riesgo activo. Cabe destacar que el 21.7 % de adolescentes busca activamente páginas con un contenido sexual explícito (Catalina et al., 2014).

La manera en la que los menores aprenden acerca de la sexualidad no siempre se origina 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) aumentando el interés en prácticas sexuales. El *sexting* juega un papel importante en la exploración y experimentación del desarrollo de la adolescencia. *Sexting* es una palabra anglosajona que significa el envío de mensajes de texto por medio de celulares, sin embargo, con el desarrollo de las nuevas aplicaciones ahora también comprende el envío de fotografías y videos (INTECO, 2011). También se retoma como imágenes que muestran actividad sexual entre menores, masturbación, exhibición de los genitales, que podría tomarse como material de pornografía infantil (Lievens, 2014). Los factores detonantes de este tipo

de actividad entre los jóvenes se caracteriza por la obtención de atención de otra persona, como una forma de coqueteo o experimentación sexual (Mitchel, Finkelhor y Jones, 2012). Los mecanismos relacionados con el autocontrol y la autoregulación en la adolescencia se encuentran en proceso de maduración, lo que ocasiona una mayor vulnerabilidad para el desarrollo de estas prácticas. Nuestra atención se enfoca en este problema en particular, el *sexting*, por la constante presencia de este fenómeno, principalmente caracterizado por mujeres adolescentes, en los medios de comunicación de nuestra comunidad y que ha llegado al ámbito nacional. Dejando entrever la importancia de la educación sexual basada en valores en todos los ámbitos.

El acceso al Internet se ha expandido en estos últimos años. En el presente estudio, el 74 % de los menores afirma acceder al internet en sitios de conexión gratis y un 64.8 % indica que posee un celular *smartphone*. Los avances en la tecnología, particularmente el Internet y los celulares han aumentado el acceso a material con contenido sexual (D’Orlando, 2011). Esto nos hace ver que con el paso del tiempo, los adolescentes pasan más tiempo expuestos a las ventajas y desventajas que ofrece la red sin una supervisión adecuada. Los contenidos en la red de material sexualmente explícito han aumentado. Se puede decir que no hay problema con la gran cantidad que existe, el inconveniente está en las grandes limitaciones por controlar el material en dónde no pertenece, controlar el fin que se le dé y la educación cultural sobre este tema en particular. La falta de educación sexual puede traer como consecuencia que la exposición a contenidos de tipo sexual pueda promover prácticas o creencias equívocas sobre la sexualidad (Owens, Behun, Manning y Reid, 2012). Thornburgh y Lin (2002) afirman que la continua exposición a material sexual crea una actitud permisiva hacia el sexo.

Tabla 1. Estudiantes que han recibido algún tipo de imagen o video de contenido sexual.

Respuesta	Hombre	Mujer	% Acumulado
SI	53.3 %	46.7 %	50.6 %
NO	47.4 %	52.6 %	48.4 %

La recepción no deseada de contenido sexual en la red sucede a 5 de cada 10 menores, el 50.6 % de los menores afirma haber recibido imágenes o videos de contenido sexual. Del 50.6 % que ha recibido material sexualmente explícito, el 53 % resultó ser hombres y el 46.7 %, ser mujeres (Tabla 1). Los medios predominantes por los cuales recibieron este tipo de material fueron las redes sociales, Facebook obtuvo un 53.3 % de afirmaciones, en segundo lugar se sitúa el Whatsapp con 52 %, y el chat de Facebook con el 47 %. El 25.8 % afirmó haber tenido contacto con contenido sexual por medio de *pop-ups* o ventanas emergentes, mientras que los sitios de juegos el 24 % (Figura 28). A diferencia del estudio de Smahel y Wright (2014), el sitio más predominante a toparse con imágenes sexuales son los sitios de juegos. En el estudio de Livingstone, Haddon, Görzig y Ólafsson (2011) se obtuvo que el 23 % ha visto imágenes sexuales en la red, prevaleciendo los jóvenes de 15 y 16 años de edad, y al igual que en nuestra investigación no hay diferencias significativas en cuanto al género.

Las redes sociales no sólo son utilizadas como medio de comunicación, sino también como medio de difusión. No solo constituyen un medio de comunicación en el que existe el receptor y el transmisor, también solo se compone de emisores exclusivamente (San Mateo, 2012). El acceso a material con contenido sexual es realmente fácil y, por ende, con la ayuda de las redes sociales su difusión se propaga rápidamente, teniendo pocas limitaciones para su esparcimiento.

Por otro lado, las redes sociales ofrecen intimidad a los jóvenes, en donde pueden crecer y madurar en espacios privados (Bartolomé, 2014), aunque se corre el riesgo de no seguir la orientación adecuada. Es creciente la evidencia que se relaciona negativamente con la pornografía como el uso de sustancias (Svedin, Akerman y Priebe, 2011), conducta sexual de riesgo (Svedin et al., 2011; Carroll et al., 2008), víctimas sexuales (Wolak, Mitchell y Finkerhor, 2007), entre otros peligros.

La difusión de material sexualmente explícito en el Internet ha transformado las representaciones humanas (Amaya, 2015). Los medios de comunicación y su gran difusión de contenido sexual tienen gran influencia en la formación del adolescente en temas de sexualidad estableciendo una formación en valores y normas. La escuela también aporta a la formación del joven solo que de una manera más técnica, y por otra parte es considerada como un espacio donde socializan de manera libre temas referentes a la sexualidad (Córdova, 2004). El contenido sexual es

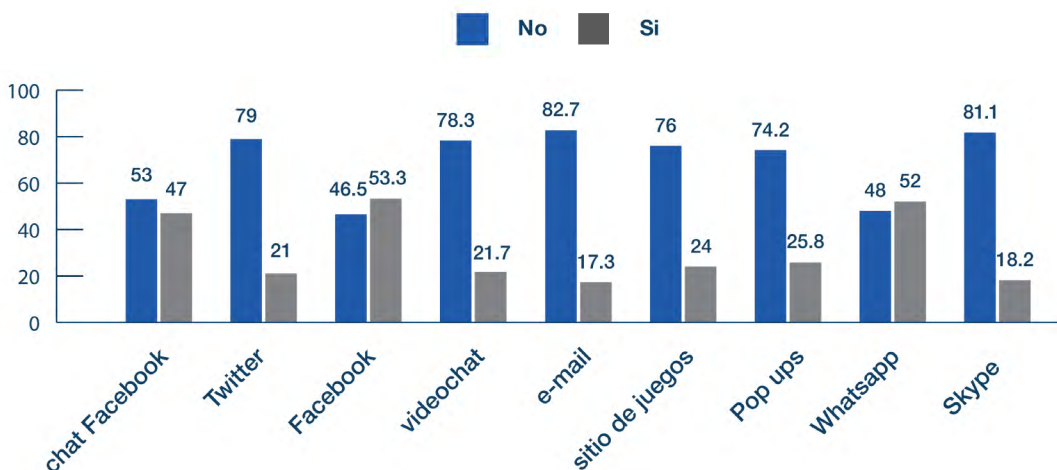


Figura 28. Medio por el cual reciben contenido sexual.

percibido por el 44 % de los jóvenes como algo normal, siguiendo con el 32 % de los menores como una prohibición por parte de sus padres, el 15 % como una denigración a su persona, el 4 % como ayuda para su orientación sexual, el 3 % como ayuda para su formación sexual, y el 2 % restante indica que es algo que su religión se lo prohíbe (Figura 29).

Llama la atención que casi la mitad de los adolescentes encuestados perciben el material sexualmente explícito como algo normal, como parte de las necesidades fisiológicas de las personas, no se aprecia como algo negativo. Es importante recalcar que algunos autores (Owens et al., 2012; Thornburgh y Lin, 2002) afirman que en consecuencia de este tipo de percepciones se crean valores equívocos hacia la sexualidad, y se crea una actitud permisiva hacia el sexo. El aumento de relaciones sexuales en menores edad y si se suma el incremento de embarazos precoces revela la visión con la que la sexualidad es percibida hoy en día en nuestra sociedad. La gran difusión de pornografía o el material sexualmente explícito sin una educación moral basada en valores se ha encargado de reducir la sexualidad humana a una necesidad fisiológica y a una representación explícita de sexo (Amaya, 2015). Aunado a esto, queda claro que los adultos tienen un cierto grado de influencia en una tercera parte de los menores, infiriendo que lo perciben como contenido inapropiado para

menores, al transmitirles ese sentido de prohibición u oposición hacia el contenido sexual. De igual forma, queda la indagatoria sobre la educación sexual impartida por los padres y las madres de familia hacia sus hijos, ver más allá de lo que se debe o no hacer.

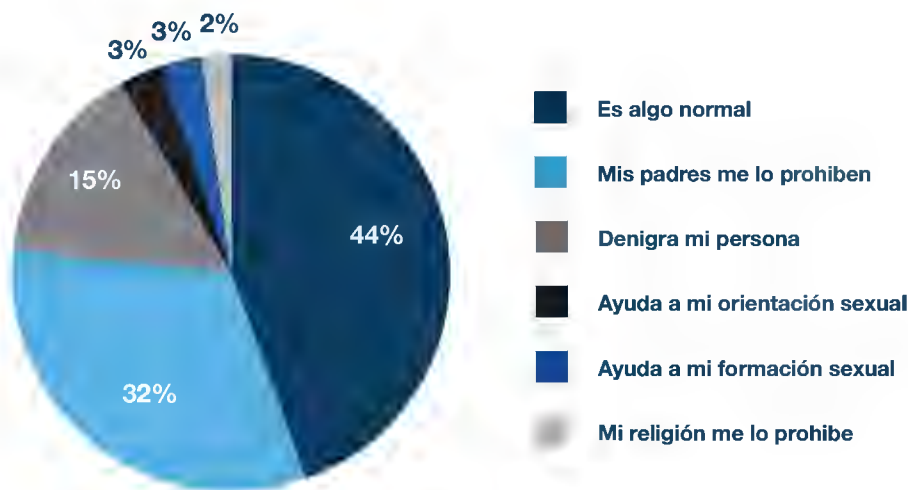


Figura 29. Percepción del estudiante sobre contenido sexual.

La facilidad para ingresar a los dispositivos electrónicos con acceso a Internet incrementa los riesgos y comisión de conductas antisociales y/o ilícitas que pueden alterar la integridad de los usuarios como son el *ciberbullying* y el *sexting* (SSP, 2012). De modo similar, Laredo (2013) coincide en que existe una variedad de conductas identificadas que ponen en riesgo la integridad física y emocional de los individuos como el *ciberbullying*, *sexting*, acceso a material inadecuado y pornografía infantil. El aprendizaje de la sexualidad no siempre se origina en la familia y en la escuela. Hoy en día, este tipo de información está cada vez más al alcance de los menores de manera distorsionada o en manifestaciones erróneas por medio del Internet (García, 2008).

En varios estudios se examina la presencia de factores psicosociales como impulsividad, uso de alcohol y drogas, síntomas de depresión y ansiedad. Donde el

sexting tuvo correlación con la impulsividad y el uso de alcohol y drogas. (Temple et al., 2014; Hudson, 2011; Gordon-Messer, Bauermeister, Grodzinski y Zimmerman, 2012). El *sexting* juega un papel importante en la exploración y experimentación del desarrollo de la adolescencia, no es una práctica común entre los adolescentes sin embargo hay indicios de que sea una práctica en aumento. Los factores detonantes de este tipo de actividad entre los jóvenes se caracteriza por la obtención de atención de otra persona, como una forma de coqueteo, o experimentación sexual (Mitchel, Finkelhor y Jones, 2012; Shelley, Sanci, Temple, 2013; Henderson y Morgan, 2011). Es por esto la relevancia por conocer la incidencia de esta conducta dentro de las prácticas sociales de los adolescentes. De manera general, podemos observar en la Tabla 2 a los participantes como víctimas de esta práctica en la que a 2 de cada 10 jóvenes alguna vez les han pedido alguna imagen o video con contenido sexual de ellos mismos o alguna parte de su cuerpo. Al 24.2 % de los adolescentes le han pedido una foto o video mostrando partes de su cuerpo, a un 20.7 % de los menores se les ha solicitado que envíen la foto o video de algún amigo o amiga, un 18.2 % ha sido acosado pidiéndole foto o video de alguna parte de su cuerpo o cuerpo completo, un 15.8 % de los menores afirmó haber sido grabado por su novio(a) o amigo(a) y un 13.2 % ha sido grabado sin su consentimiento, y por último un 13.5 % su novio(a) o amigo(a) compartió alguna imagen o video realizando alguna actividad sexual sin su consentimiento.

Por su parte, Montiel, Carbonell y Orts (2010) establecen que la mitad de los jóvenes encuestados entre 12 y 18 años de edad se le ha realizado alguna solicitud sexual indeseada proveniente de un mayor de edad. Garmendia, Gariatonandia, Martínez, y Casado (2012) afirman que el 9 % de los menores entre 11 y 16 ha recibido mensajes sexuales por medio de la red. No tenemos la certeza de quién o quiénes son los actores de esta conducta, por lo que este tipo de solicitudes sexuales no deseadas pueden convertirse en ciberacoso sexual, ciberabuso o ciberbullying (Montiel, Carbonell y Orts, 2010). La tecnología ofrece una gran variedad de herramientas y entre ellas se encuentran aquellas que favorecen nuevas formas de victimización. Esto desencadena una gran variedad de riesgos para los menores de edad muy relacionados con la pornografía infantil (Montiel, Carbonell y Orts, 2014).

Tabla 2. Prácticas de sexting desde la perspectiva de la Víctima.

Prácticas del Sexting (Víctima)	SI	NO
Me han pedido una foto o video mostrando partes de mi cuerpo en Internet.	24.2 %	75.8 %
Me han pedido foto o video de alguna parte del cuerpo de algún amigo o amiga.	20.7 %	79.3 %
Me han acosado pidiéndome fotos o videos de mi cuerpo o alguna parte de mi cuerpo.	18.2 %	81.8 %
Mi novio(a) o un amigo(a) me ha pedido que le envíe imágenes o video de alguna parte de mi cuerpo.	15.8 %	84.2 %
Mi novio(a) o un amigo(a) ha tomado alguna imagen o video de alguna parte de mi cuerpo o realizando alguna actividad sexual sin mi consentimiento.	13.2 %	86.8 %
Mi novio(a) o un amigo(a) ha compartido alguna imagen o video de alguna parte de mi cuerpo o realizando alguna actividad sexual sin mi consentimiento.	13.5 %	86.5 %

Por otro lado, en la Tabla 3 se percibe a los jóvenes como actores de esta práctica, en la que 1 de cada 10 están directamente relacionados con la conducta. El 13.1 % ha pedido que le envíen imágenes o videos de alguna parte de su cuerpo, el 11.5 % ha enviado material sexualmente explícito a su novio(a), el 11.4 % ha enviado imágenes o videos de su cuerpo mostrando su rostro a amigos de confianza, el 11.3 % ha enviado imágenes o videos de su cuerpo sin mostrar su rostro a amigos de confianza, y un 10 % ha enviado material de contenido sexual mostrando su rostro a personas desconocidas. Así lo reportan Ybarra y Mitchell (2014), pues en su estudio un 7 % de los menores entrevistados entre 13 y 18 años ha enviado material sexual de ellos mismos a otras personas. Montiel, Carbonell y Salom (2014) describen esta conducta como un ejemplo de extimidad, en la que se combina la intimidad y la vida privada con el exhibicionismo. Es una gran lista de factores los que se pudieran

recurrir para explicar las razones por las cuales los menores inciden en este tipo de conductas de riesgo. Entre ellas, se encuentran problemas con identidad sexual (Akers, 2011; Patton, Tollit y Romaniuk, 2011), baja autoestima (Lewis, Heath y St. Denis, 2011) o tratar de causar una buena impresión (Feldmank, 2011).

Se podría expresar que los jóvenes pierden el sentido de la realidad y del tiempo. No se percatan de la gran rapidez de difusión que poseen las redes sociales ni de la secuela que podría emanar de ella. Son bastantes las ventajas que nos ofrecen las redes sociales, pero no hay que dejar de lado los riesgos que acechan a los más vulnerables. Es importante crear conciencia en los niños y adolescentes de las amenazas que pueden recibir mediante la red. No obstante, las consecuencias que se derivan de los riesgos una vez inmersos en ellos, desde un castigo, una suspensión escolar, problemas legales por cargos de difusión de pornografía infantil, hasta un suicidio de alguno de los implicados. Es substancial no ignorar que el *sexting* podría considerarse como pornografía infantil, con cargos por difusión o posesión, los artículos 202 y 202 bis del Código Penal Federal sustentan acusaciones de esta índole.

Tabla 3. Prácticas de sexting desde la perspectiva del Actor.

Prácticas del Sexting (Actor)	SI	NO
He pedido a alguien me envíe fotografías o videos de alguna parte de su cuerpo.	13.1 %	86.9 %
Le he enviado foto o video de alguna parte de mi cuerpo a mi novio(a).	11.5 %	85.5 %
He enviado fotografías o videos de partes de mi cuerpo mostrando mi rostro a amigos de confianza.	11.4 %	88.6 %
He enviado fotografías o videos de partes de mi cuerpo sin mostrar mi rostro a amigos de confianza.	11.3 %	88.6 %
He enviado fotografías o videos de partes de mi cuerpo mostrando mi rostro a personas desconocidas.	10 %	90 %

Los padres y madres de familia (inmigrantes digitales), al igual que sus hijos e hijas (nativos digitales), empiezan a adoptar nuevos roles en su contexto familiar, debido a que las TIC han transformado conductas y prácticas de la vida diaria, y con ello riesgos y beneficios, para los cuales se necesita de conocimiento para tener la capacidad de enfrentarlos y llevarlos a cabo. Existen preocupaciones en torno a los riesgos que existen, como la exposición a contenido sexual, contacto con desconocidos, *ciberbullying*, entre otros (Livingstone, Haddon, y Görzig, 2012). Por lo que es necesario que los padres y madres de familia tomen un papel en el que se regule el uso de los dispositivos tecnológicos con conectividad a Internet y se verifique la manera en la que los menores los usan, con qué finalidad, y el tiempo que invierten en ellos. Con el paso del tiempo la edad en la que las personas han empezado a tener contacto con las TIC ha disminuido (Lepicnik y Samec, 2013). En el presente estudio se obtuvo como resultado que el 32 % de los adolescentes obtuvieron su primer celular a la edad de 9 años, exponiéndose a diferentes tipos de riesgos a tan corta edad.

Se busca indagar sobre la caracterización de la familia mediante la percepción de los menores sobre las estrategias que los jefes de hogar implementan para el uso seguro del Internet, tomando en cuenta, según los resultados obtenidos, que el dispositivo de mayor uso es el celular. La familia ha adquirido un papel fundamental en el mundo manejado por el consumismo y los medios de comunicación. Es la institución principal, responsable de la socialización del menor en distintos contextos, sirviendo como mediador de las influencias de los contextos en los cuales se desarrolla. Así, Smahel *et al.*, (2012) afirman que existen algunas acciones con la finalidad de proteger a los menores de los peligros en la red, creando un ambiente más seguro y positivo. Es necesario que los padres y las madres se involucren activamente, restrinjan, monitoreen y conozcan lo relacionado al mundo digital. Por su parte, Duerager y Livingston (2012) proponen la mediación activa, como una constante comunicación entre padre y madre e hijos. En su contraparte, la mediación restrictiva son las medidas en las que se permite o no el uso del Internet. Por su parte, Llopis (2004) plantea tres tipos de familias influenciadas por el consumo de medios, de las cuales solo dos retoman para nuestro estudio. La familia restrictiva es la que establece límites para el consumo y la familia orientadora representa el consumo de la familia en su conjunto, estableciendo un diálogo y orientación sobre los medios.

Al haber analizado distintas clasificaciones, se estableció una categorización en particular para nuestro estudio: familias restrictivas y familias orientadoras en relación al consumo de las TIC. La familia controladora-restrictiva se define por imponer medidas de control en las que se permita o no el uso de las TIC. La familia orientadora se define por una constante comunicación entre padre y madre e hijos estableciendo una orientación sobre el uso seguro de las TIC.

Las estrategias basadas en control y restricción por parte de las familias resultaron con porcentajes muy bajos, más no inexistentes, obteniendo como hallazgo que este tipo de estrategias en general se percibe en 2 de cada 10 jóvenes. Se obtuvo que el 5.7 % *siempre* “controla el lugar de acceso a internet en casa”, el 4 % *casi siempre*, el 11.3 % *algunas veces*, el 12.4 % *casi nunca* y el 66.6 % *nunca* lo controla. El 7.6 % *siempre* “controla el horario de uso”, el 7.2 % *casi siempre*, el 20 % *algunas veces*, el 19.9 % *casi nunca* y el 44.8 % *nunca*. En cuanto al tiempo, el 8.1 % *siempre* “controla el tiempo en dispositivos”, el 8.8 % *casi siempre*, el 20.5 % *algunas veces*, el 20.7 % *casi nunca* y el 41.8 % *nunca*. Estas medidas podrían ser tomadas con el fin de crear conciencia y autocontrol en los menores (Livingstone y Bovill, 2001). Es difícil controlar el acceso, horario y tiempo de uso de los dispositivos e internet ya que aproximadamente el 64 % de los menores utiliza siempre el celular y solo una tercera parte utiliza con menor frecuencia una laptop o computadora, aunado a esto la libre exposición a alguna red inalámbrica de internet o el acceso a datos móviles en el celular, limita el control y la regulación de los mismos (Figura 30).

Un 6 % indicó que *siempre* les “prohíben borrar el historial de búsqueda y consulta”, un 2.9 %, *casi siempre*, un 7.8 %, *algunas veces*, un 9.8 %, *casi nunca* y un 73.5 %, *nunca*. Por lo que se plantea, dos terceras partes de los padres no tienen interés por conocer los contenidos de consulta que realizan sus hijos. O más bien, ejercen otras medidas como la de *filtros para controlar las consultas*, resultando con un porcentaje mayor del 2 % con relación a la anterior. Por otro lado, el 4.2 % *siempre* “controlan cuentas y contraseñas”, el 4.8 % *casi siempre*, el 9.6 % *algunas veces*, el 10.7 % *casi nunca* y el 70.6 % *nunca*. Esto nos indica que son pocos los padres y madres que tienen conocimiento sobre el tipo de cuentas a las que están adscritos sus hijos y al contenido al que pueden acceder en esos espacios o el intercambio de información que realicen con otras personas. Sin embargo, el 59.3 % de los jóvenes afirma que su padre o madre no tiene control sobre sus contactos.

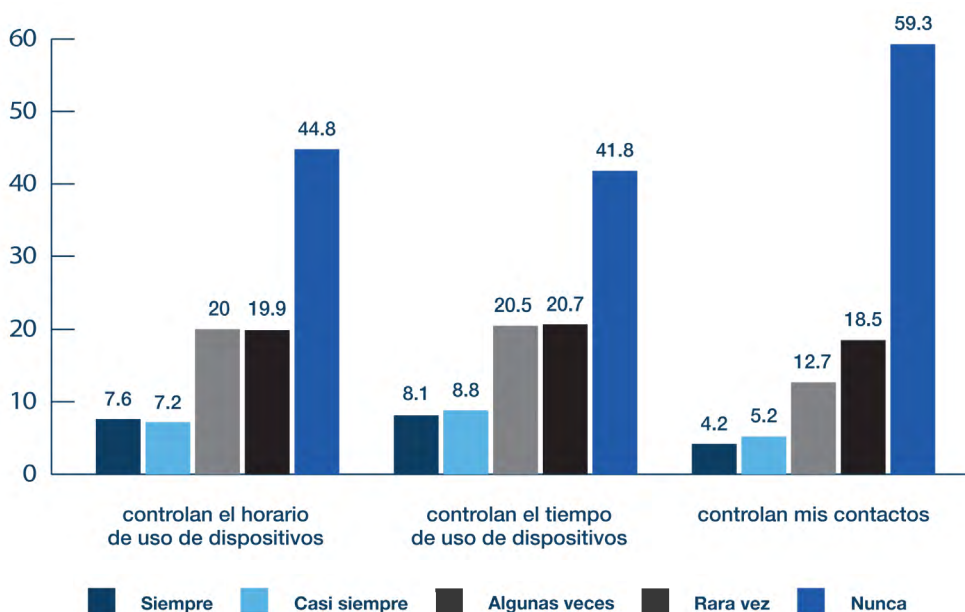


Figura 30. Control sobre el uso de los dispositivos de los jóvenes.

Quedaría pendiente investigar la manera que este tipo de medidas son percibidas por los adolescentes, ya que en distintos estudios se afirma un sentido de molestia por la invasión a su privacidad (Livingstone y Bober, 2004). Las redes sociales son imprescindibles para los menores, muchos de ellos pueden llegar a tener más de cinco cuentas en distintas redes sociales, obteniendo la oportunidad de tener contacto con personas desconocidas, sin el conocimiento de los padres y las madres, incrementando con esto el índice de riesgo.

En cuanto al control por parte de la familia sobre el contenido y tiempo que invierten los adolescentes en juegos en línea se observa un mayor porcentaje a diferencia de las estrategias anteriores. El 6.6 % *siempre* “controla contenidos de juegos”, el 7 %, *casi siempre*, el 11.1 %, *algunas veces*, el 16.4 %, *casi nunca* y el 58.8 %, *nunca*. El 7.7 %, *siempre* “restringe el tiempo que juego”, el 8.6 %, *casi siempre*, el 21.4 %, *algunas veces*, el 22.5 %, *casi nunca* y el 39.6 %, *nunca*.

El bajo índice de restricción o control en el uso de los dispositivos tecnológicos y el Internet aumenta el nivel de exposición a riesgos en el ciberespacio. Duerager

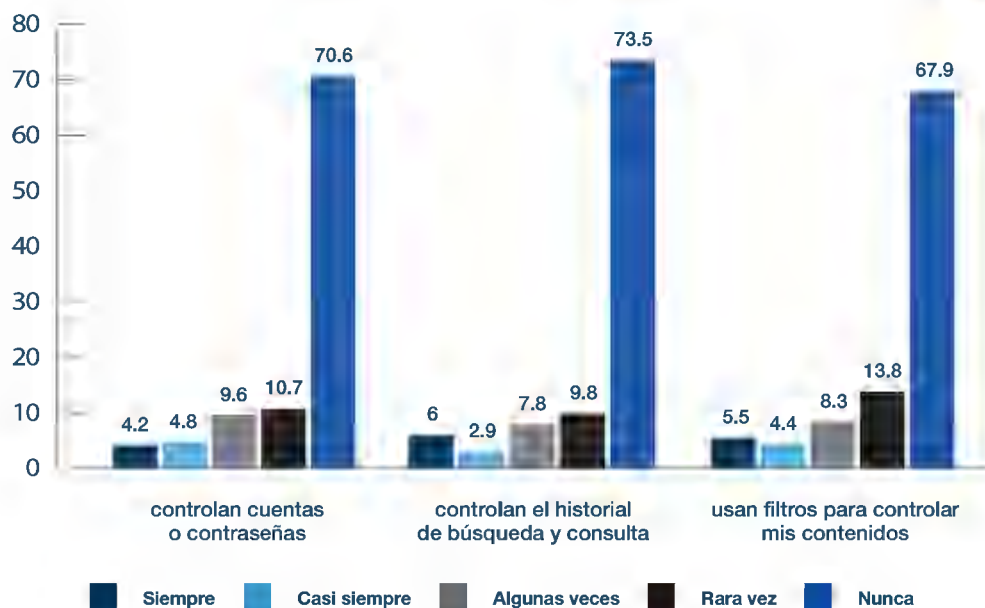


Figura 31. Control técnico sobre el uso de Internet de los jóvenes.



Figura 32. Control sobre preferencias de los jóvenes de secundaria.

y Livingstone (2012) indican que a mayor restricción del uso del internet, menor es el índice de riesgos, como pornografía, *ciberbullying* y contacto con desconocidos. Por otro lado, las restricciones reducen los beneficios, como la comunicación, aprendizaje, entretenimiento. Rial, Gómez, Braña y Varela (2014) coinciden en que más de la mitad (58.8 %) de los jóvenes no perciben un control o límite por parte de sus padres o madres.

A pesar de que se plantee el control o restricción como inhibidor de los beneficios que ofrecen las TIC, resulta indispensable para el uso seguro. En la medida que se controle el tiempo de uso de redes sociales y de los dispositivos, controlar el pago de cuentas de celular, establecer los sitios a los que se pueden acceder, un horario y contenido, instalar herramientas como filtros de spam y actualizarlos continuamente, controlar el historial de consulta en los dispositivos, y por último, averiguar y exigir medidas de supervisión en la escuela, ayudará al buen comportamiento de los jóvenes y a un uso seguro de las TIC (Díaz y Arab, 2015).

En cambio, las estrategias orientadoras se hacen presentes en un mayor porcentaje que las estrategias restrictivas. Se puede decir que 3 de cada 10 menores perciben una mediación orientadora por parte de su padre o madre. El 16.6 % de los jóvenes afirma que *algunas veces* “toman acuerdos sobre horario de uso de los dispositivos”, mientras que el 20.3 %, *casi nunca* y el 48.8 %, *nunca*. En cuanto al “tiempo de uso” el 17.2 % indica que algunas veces toma acuerdos, el 24 % *casi nunca* y el 44 % *nunca*. Livingstone y Bober (2004) promueven la regulación mediante el diálogo orientada a facilitar actividades. Es alentador ver que existe un diálogo entre estos dos actores para la toma de una decisión. Sin embargo, en más de la mitad de los casos (41.1=*nunca*, 26.5=*casi nunca*) no predomina el “platicar sobre los riesgos de las tecnologías e internet”, esto podría deberse a que se carece de conocimiento sobre los peligros a causa de la existencia de la brecha digital.

Por otra parte, el 19 % de los menores de edad *algunas veces* “hablan con su padre o madre sobre el uso que hace de los dispositivos”, el 7.3 % *casi siempre* y el 6.2 % *siempre*. El 21.7 % *algunas veces* “habla sobre contenidos de internet”, el 8.7 % *casi siempre* y el 6.1 % *siempre*. En comparación con el estudio de López de Ayala (2013) existe una abismal diferencia en la que se plantea que un 63 % de los adolescentes registra haber hablado con sus papás sobre los riesgos a los que están expuestos. Lo que nos indica que el dialogo tal vez solo sea de manera superficial y

solo se enfoquen en cuestiones técnicas o de entretenimiento. Sería necesario indagar a profundidad los temas en relación al uso y contenidos.

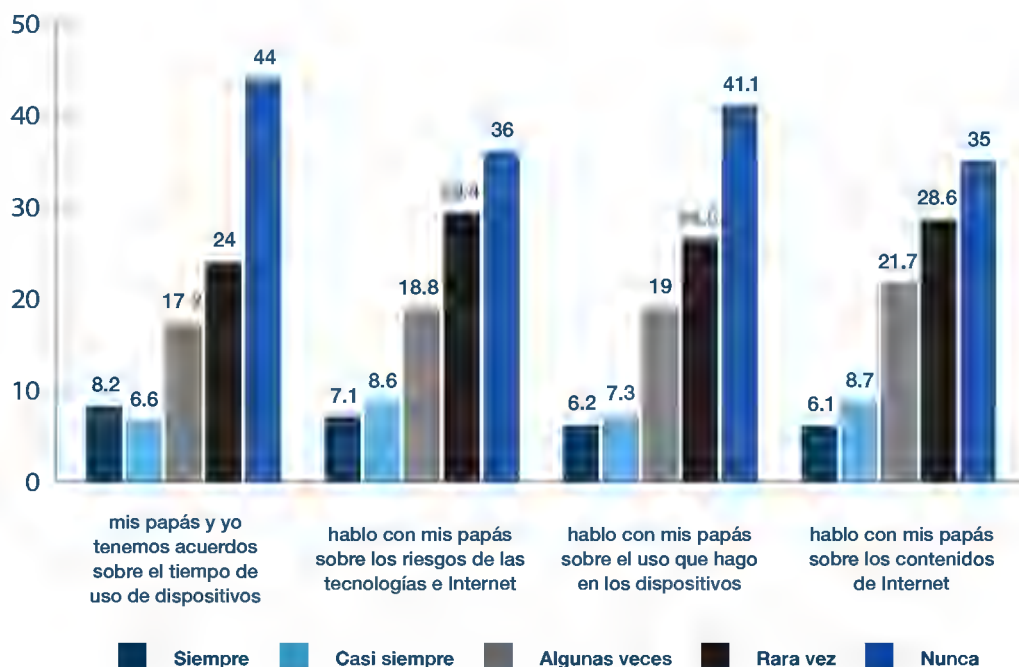


Figura 33. Diálogo con los padres, sobre el uso de los dispositivos tecnológicos e internet.

En cambio, el 18.5 % algunas veces “supervisa el uso del internet”, el 5.8 %, casi siempre y el 4.6 %, siempre. El 19 % algunas veces “navega por internet con su padre o madre”, el 3.8 %, casi siempre, el 3.4 %, siempre. López de Ayala (2013) confirma que una tercera parte de jóvenes españoles desconoce la existencia de normas de supervisión sobre el uso del Internet. Se podría inferir por los datos que la supervisión y la navegación que se da, se desarrolla en un contexto de confianza, en donde el padre o la madre toman un papel de guía. Por otra parte, analizando a nuestro sujeto, el cual se encuentra en la etapa de la adolescencia y es considerado un nativo digital, se podría descartar el ideal que se expuso con anterioridad.

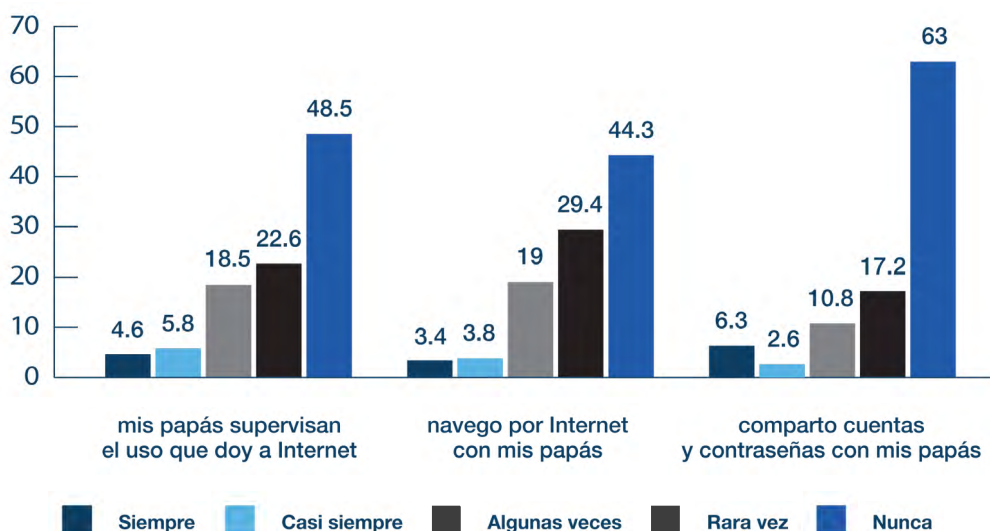


Figura 34. Supervisión por parte de los padres en el uso de Internet.

El contexto en el que vivimos, inmersos en una sociedad del conocimiento y de tecnologías, se espera que una mediación orientadora sea la base de un funcionamiento eficaz. Duerager y Livingstone (2012) afirman que se reducen los riesgos, mas no disminuye la oportunidad de obtener beneficios, como es el caso de una mediación restrictiva. No obstante, existe una gran desventaja entre nuestros actores. La brecha digital persiste, los jóvenes de hoy en día poseen mayores conocimientos de tecnología que sus padres y madres. Por lo que es necesario, alfabetizar tanto adultos como a menores en cuanto al uso adecuado, ético y moral del mundo digital, de sus medios e información. El uso conjunto de medidas restrictivas y orientadoras sería lo ideal para llevar a cabo una educación en el uso seguro de las TIC, en el que los padres sean los modelos del uso adecuado de las herramientas y que se instruyan sobre el uso del Internet en general, que existan espacios libres de dispositivos tecnológicos en el hogar, que exista un dialogo sobre la confianza, conocimiento y restricciones; por último, dialogar sobre las consecuencias de lo que se hace y/ o se dice en la red (Díaz y Arab, 2015).

Referencias bibliográficas

- Akers, A. (2011). Parent communication about sex. A review. *Pediatrics*, 127, 494-511.
- Amaya, H. (2015). Pornografía y erotismo. Reflexiones filosóficas sobre el sujeto de deseo en la era digital. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 7(4), 1-12.
- Bartolomé, J. (2014). *Redes Sociales y Cuidado de la Intimidad en Adolescentes y Familias: Una Propuesta Educativa*. Tesis. Máster Universitario en Orientación, Asesoramiento y Mediación Familiar. Universidad De Murcia. Facultad De Educación Instituto Teológico De Murcia Ofm. Murcia, España.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Carroll, J., Padilla-Walker, L., Nelson, L., Olson, C., Barry, C., y Madsen, S. (2008). Generation XXX: Pornography acceptance and use among emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, 23(1), 6-30. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558407306348>
- Córdova, J. (2004). *Valores, Normas, Actitudes y Comportamientos Sexuales en Adolescentes y Jóvenes*. Estudio Cualitativo en los Municipios de Atyrá y Coronel Bogado. Atyra, Paraguay: Alianza para la Salud.
- Choi, Y.H. (2007). Advancement of IT and seriousness of youth Internet addiction. En *2007 International Symposium on the Counseling and Treatment of Youth Internet Addiction*. Seúl, Korea del Sur: National Youth Commission.
- Del Río, J., Sádaba, C., y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales? De la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.
- Díaz, A. y Arab, E. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Clínica La Condes*. 26(1), 07-13.
- D'Orlando, F. (2011). The demand for pornography. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 51-75. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-009-9175-0>.

- Duerager, A. y Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's internet safety?* Londres: Monograf Project - European Community Safer Internet Plus Programme.
- Erickson, E. (1972). *Play and Development*. Nueva York: Norton.
- Feldmank, C. (2011). American Academy of Pediatrics. Policy statement. Protecting children from sexual abuse by health care providers. *Pediatric*, 128: 407-15.
- Fischhoff, S. (2005). *Media Psychology: A Personal Essay in Definition and Purview*. Recuperado de: <http://www.apa.org/divisions/div46/images/MEDIADEF.pdf>
- Flynn, J. (2013). *Intelligence and Human Progress: The Story of What was Hidden in our Genes*. Waltham: Elsevier.
- Frau-Meigs D., Torrent J. (2009). *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*. Nueva York: UNESCO.
- García, C. (2008). Riesgos del Uso de Internet por niños adolescentes. Estrategia de salud. *Acta Pediátrica de México*, 273-279.
- García, M. (2014). Un campo que se mira a sí mismo. Acuerdos y desacuerdos en las reflexiones sobre el estatuto epistemológico de la Comunicación. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 2(9), 127-149.
- García, C., López de Ayala López, M. y Catalina, A. (2014). Los riesgos de los adolescentes en Internet: los menores como actores y víctimas de los peligros de Internet. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 462-485. Recuperado de: http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1020_UR/23es.html
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. y Casado, M. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Bilbao: Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Garmendia, M., Gariatonandia, C., Martínez, G., y Casado, M. (2012). The effectiveness of parental mediation. En Livingstone, S., Haddon, L. y Görzig, A. (eds). *Children, risk and safety online: Research and policy challenges in comparative perspective*. 231-245. Bristol: Policy Press.
- Gordon-Messer, D., Bauermeister, J., Grodzinski, A., y Zimmerman, M. (2012). Sexting among young adults. *Journal of Adolescent Health*, 52, 301-306.
- Hasebrink, U., Olafsson, K. y Stetka, V. (2010). Commonalities and differences: How to learn from international comparisons of children's online behavior. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 6(1), 9-24.

- Henderson, I. y Morgan, E. (2011). Sexting and sexual relationships among teens and young adults. *McNair Scholars Research Journal*, 7(1), 9-17.
- Hudson, H. (2011). *Factors affecting sexting behaviors among selected undergraduate students*. Illinois: Southern University Illinois Carbondale.
- INEGI. (2000). *Indicadores de hogares y familias por entidades federativas*. Aguascalientes: INEGI.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- INEGI. (2013). *Anuario estadístico y geográfico por entidad federativa*. México: INEGI.
- INTECO. (2011). *Guía sobre adolescencia y sexting: qué es y cómo prevenirlo*. Recuperado de: <http://www.sexting.es/wp-content/uploads/guia-adolescentes-y-sexting-que-es-y-como-prevenirlo-INTECO-PANTALLASAMIGAS.pdf>
- Laredo, J. (2013). Delitos informáticos: su clasificación y una visión general de las medidas de acción para combatirlo. *CELERINET*, 44-51.
- 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*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- León, G. y Caudillo, 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/13062/875>
- León, G., Caudillo, D., Contreras, R. y Moreno, D. (2014). *Internet seguro y jóvenes de secundaria en México*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- León, G., Caudillo, D., Contreras, R. y Moreno, D. (2015). *Jóvenes y medios digitales móviles en México. Un estudio de variables asociadas en perspectiva Interdisciplinar*. México: Pearson Educación – 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. Sierra (2014). *Miscelánea sobre el entorno audiovisual en 2014*. Madrid: Editorial Fragua, pp. 549-553.

- Lepicnik, J. y Samec, P. (2013). Uso de las tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia. *Comunicar*, 20(40), 119-126.
- Lewis, S., Heath, N., St. Denis, M. (2011). The scope of nonsuicidal selfinjury on YouTube. *Pediatrics*, 127, e552-7.
- Lievens, E. (2014). Bullying and sexting in social networks: Protecting minors from criminal acts or empowering minors to cope with risky behaviour? *International Journal of Law Crime and Justice*, 42(3), 251-270. doi: 10.1016/j.ijlcrj.2014.02.001
- 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. y Bober, M. (2004). *UK children go online: Surveying the experiences of young people and their parents*. London: London School of Economics and Political Science. Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/395/>
- Livingstone, S. y Bovill, M. (2001). *Families and the Internet: an observational study of children and young people's internet use*. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/livingstone08.pdf
- Livingstone, S. y Bulger, M. (2013). *A global agenda for children's rights in the digital age. Recommendations for developing UNICEF strategy*. London: LSE-UNICEF.
- Livingstone, S. y Haddon, L. (2008). Risky Experiences for Children Online: Charting European Research on Children and the Internet. *Children & Society*. 22(4), 314-323.
- 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., Haddon, L., Görzig, A. y Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. London: EU Kids Online.
- Livingstone, S., Haddon, L., y Görzig, A. (Eds.). (2012). *Children, risk and safety online: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: Policy Press.

- Lits, M. (coord.). (1994). *Le Roi es mort...Emotion et medias*. Bruselas: Vie Ouvriere.
- Llopis, R. (2004). La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española. *Comunicación y Sociedad*, 17(2), 125-147.
- Lopez de Ayala, L. (2013). Las normas de navegación online adolescente en la familia de la modernidad tardía. *Revista de Ciencias Sociales*, 231, 81-104.
- Luengo, A. (2004). Adicción a Internet: conceptualización y propuesta de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 2(4), 22-52.
- Martín, J. y Muñoz, S. (coords.). (1992). *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer Mundo editores.
- Mitchel, K., Finkelhor, D. y Jones, L. (2012). Prevalence and characteristics of youth sexting: A national study. *Pediatrics*, 129(1).
- Montiel, I., Carbonell, E., y Orts, E. (2010). Estudio piloto sobre victimización juvenil a través de Internet. *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana*, 20, 25-35.
- Montiel, I., Carbonell, E., y Salom, M. (2014). Victimización Infantil Sexual Online: Online Grooming, Ciberbuso y Ciberacoso sexual. En *Delitos sexuales contra menores. Abordaje psicológico, jurídico y policial*. Valencia: Tirant lo Blach.
- Newell, W. (2001). A theory of interdisciplinary studies. *Issues in Integrative Studies*, 19, 1-26.
- Newell, W. (2013). The State of the Field: Interdisciplinary Theory. *Issues in Integrative Studies*, 31, 22-43.
- OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Owens, E. W., Behun, R. J, Manning, J. C. y Reid, R. C. (2012). The Impact of Internet Pornography on Adolescents: A Review of the Research. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 19, 99-122.
- Patton, G., Tollit, M., Romaniuk, H. (2011). A prospective study on the effects of optimism on adolescent health risks. *Pediatrics*, 127, 308-16.
- Pedró, F. (2016). La formació del professorat per a l'ús efectiu de la tecnologia educativa. *Revista Catalana de Pedagogia*, (9), 43-61.
- Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). (2013). *¿Qué es PISA?*. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa>

- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30, 642-655.
- Ringrose, J. (2016). Postfeminist Media Panics Over Girls "Sexualisation": Implications for UK Sex and Relationship Guidance and Curriculum. In V. Sundaram et al. (eds.). *Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education* (pp. 30-47). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rodrigo, M. (1995). *Los modelos de la comunicación*. Madrid: Tecnos.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo, M. (2001). *Teorías de la Comunicación. Ámbitos, Métodos y Perspectivas*. Barcelona: Aldea global.
- San Mateo, P. (2012). *Impacto de las Redes Sociales en los procesos de comunicación*. Murcia: Universidad de Murcia.
- SECRETARÍA DE SEGURIDAD PÚBLICA (SSP). (2012). *Guía del Taller de Prevención contra el Delito Cibernético*. Ciudad de México: Secretaría de Seguridad Pública. Obtenido de <http://www.ssp.gob.mx/portaWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214152//archivo>
- Shek, D. y Ma, C. (2012). Consumption of pornographic materials among early adolescents in Hong Kong: profiles and psychosocial correlates. *International Journal on Disability and Human Development*, 11(2), 143-150.
- Shelley, W., Sanci, L., y Temple, M. (2013). Sexting: Young women's and men's views on its nature and origins. *Journal of adolescent health*, 52, 697-708.
- Silbereisen, R., Ritchie, P. y Overmier, B. (2010). Psychology at the vortex of convergence and divergence: The case of social change. En UNESCO International Social Science Council (Eds.). *World Social Science Report: Knowledge divides*, (pp. 213-217). Paris: UNESCO.
- Smahel, D., Helsper, E., Green, L., Kalmus, V., Blinka, L., y Ólafsson, K. (2012). *Excessive internet use among European children*. Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/47344/>
- Smahel, D. y Wright, M. F. (eds). (2014). Meaning of online problematic situations for children. *Results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries*. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.

- Soriano, E. (2013). *Interculturalidad y neocomunicación*. Madrid: La Muralla.
- Staksrud, E., Ólafsson, K. y Livingstone, S. (2013). ¿Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? *Computers in human behavior*, 29(1), 40-50.
- Svedin, C. G., Åkerman, I., y Priebe, G. (2011). Frequent users of pornography. A population based epidemiological study of Swedish male adolescents. *Journal of Adolescence*, 34(4), 779-788. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.04.010>.
- Temple, J., Le, V., Van den Berg, P., Ling, Y., Paul, J., y Temple, B. (2014). Brief report: Teen sexting and psychosocial health. *Journal of Adolescence*, 33, 33-36.
- Thornburgh, D. y Lin, H. S. (2002). *Youth, pornography and the Internet*. Washington: National Academy Press.
- UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. París: UNESCO.
- UNESCO (2013a). *Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines*. París: UNESCO.
- UNESCO (2013b). *Technology, Broadband and Education. Advancing the education for all agenda*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219687e.pdf>
- UNESCO - UNICEF (2015). *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UNESCO-UIS. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci-global-exsum-en.pdf>
- Venkatesh, V., Morris, M., Davis, F., y Davis, G. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View, *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- Venkatesh, V., Thong, J. y Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 36(1) 157-178.
- Wolak, J., Mitchell, K. J., y Finkelhor, D. (2007). Unwanted and wanted exposure to online pornography in a national sample of youth internet users. *Pediatrics*, 119, 247-257.
- Ybarra, M. y Korchmaros, J. (2011). National trends in exposure to and experiences of violence on the Internet among children. *Pediatrics*, 128(6), 376-386.

Ybarra, M. y Mitchell, K. (2014). "Sexting" and Its Relation to Sexual Activity and Sexual Risk Behavior in a National Survey of Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, (55), 757-764.

3.

Cibercultura y Comunidades Emergentes de Conocimiento. Los usos sociales y la apropiación del saber convergente. Estudio de caso aplicado en educación media superior

Carlos Alberto Tapia Fontes
Gustavo Adolfo León Duarte

1. Introducción

Es un lugar común hablar de la vorágine en torno a los cambios culturales provocados por el desarrollo tecnológico y los avances en términos científicos. Tales avances provocan un cambio constante en las relaciones humanas y sus interacciones, ya sea en forma de aplicación personal, social, laboral o lúdica; los pensamientos y conocimientos cambian, así como sus modelos de explicación, surgen campos de conocimientos que escapan a la dinámica racional y que requieren nuevos paradigmas para su explicación. En este contexto, la tecnología de información y comunicación (TIC) está provocando la redefinición (Rueda, 2008) de los procesos culturales y cognitivos, que requieren elementos y conceptos transdisciplinarios para su mejor explicación. Hemos empezado a comprender los elementos acerca del conocimiento emergente a partir de la comunicación mediada por la interfaz de la computadora (ordenador de significados), una tableta o un teléfono inteligente (*smartphones*) y con ello, sus posibles repercusiones. Este trabajo es un intento de dar mejores explicaciones en torno a estas nuevas prácticas de adquisición de conocimiento, proponer metodologías que motiven al estudiante y que gestionen mejor el conocimiento, así como propuestas que las exploten en su sentido social y educacional.

Vivimos en una cultura digital emergente y convergente, donde coexisten varios ejes de reflexión: la escritura electrónica y sus formas hipertextuales, la transformación del cuerpo físico y el cuerpo social resultantes de la vinculación humana con la maquina interfaz, una convergencia que ha tenido implicaciones políticas y epistemológicas sobre la construcción de la persona y la construcción del conocimiento en los espacios virtuales y sobre los modelos del imaginario simbólico, ya sean cosmológicos, geográficos o geométricos.

Con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) existe un factor clave: la posibilidad de aprender en cualquier momento y lugar; es decir, el conocimiento se ha expandido y nuestras instituciones escolares, diseñadas para aprender y obtener conocimiento, están quedando desfasadas, la educación está ocurriendo fuera de ellas. Las estrategias del *Mito sin Fin*, o sea, de la escuela (Illich, 1975) pierden sentido, no es necesario ir a la escuela para aprender, ni el aprendizaje es algo cuantificable y certificable, ni al tener más información se tiene más conocimiento. Las TIC han complejizado las formas de aprendizaje, cuyos vectores no pasan necesariamente por los centros escolares.

2. Contextos y referentes de estudio de la cibercultura y las comunidades Emergentes de Conocimiento

Esta investigación no es el intento de hacer una crítica apocalíptica sobre la escuela, sino el de destacar que a través de nuevos medios como Twitter, Facebook, o Youtube, entre otros, es donde las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han explotado, se expresan y representan nuestras experiencias, transmutación vital donde la visibilidad o la patología exhibicionista de nuestras actividades diarias nos definen por un lado, pero posibilitadores de nuevas formas de aprendizaje y conocimiento por el otro. Estamos mejor comunicados, pero mucha veces menos informados, las prácticas comunicativas de los nativos digitales (Prensky, 2010; Piscitelli, 2002) convergen en videojuegos y aplicaciones sociales en un mercado único, el digital, donde el nuevo sistema de distribución cognitivo, universal e instantáneo, reproduce un circuito cultural mayormente preestablecido; la mayoría de las veces vacío, pero con múltiples posibilidades para el conocimiento.

Nuestro contexto es el de la convergencia (Jenkins, 2008) y es en este mismo contexto donde los procesos de expansión de la Tecnologías de la Información y

Comunicación (TIC) sobresalen factores como la *informacionalización*, la mediación, la ampliación de la esfera mediática, la mercantilización de las actividades comunicacionales, la generalización de las relaciones públicas, la diferenciación de las prácticas sociales y la circulación de los flujos y la transnacionalización de las actividades *infocomunicacionales* (Miege, 2010). Estas son prácticas que nos permiten introducirnos al concepto de Comunidades Emergentes de Conocimiento (CEC), comunidades donde se complejiza la usabilidad tecnológica en entornos sociales concretos, no solo es la adopción tecnológica a las respuestas de una agenda (McCombs, 2006), sino la gestión de conocimiento que impulse cambios y resuelva necesidades sociales, es decir, se potencia a la comunidad, con el manejo apropiado de las TIC.

Desde una aproximación constructiva, estas aplicaciones pueden utilizarse para generar conocimiento y cambios sociales significativos; de esta forma, nuestra investigación intenta construir explicaciones y propuestas para las aplicaciones de los procesos comunicativos implicados en las redes digitales y sus múltiples posibilidades en torno a lo social con el manejo apropiado de las TIC.

Siguiendo la definición primigenia de Drucker (2008) una Comunidad de Conocimiento (CC) se integra por grupos de personas que tienen la posibilidad de compartir información y experiencias sobre aspectos o áreas de interés común, en el contexto de la innovación tecnológica. ¿Cómo intercambiamos conocimiento en este contexto? La innovación tecnológica ha permitido que los usuarios se apropien de las formas de transmitir o mediar ese conocimiento intercambiándolo y compartiéndolo, generando a partir de esto un capital social que transforma culturalmente a la sociedad, se construye conocimiento y se comunica.

Trataremos de comprender la problemática de las dinámicas culturales de esas CC que tienen que ver con la información y conocimiento y cómo se comunica ese conocimiento a través de las relaciones de grupos sociales. En relación a esta línea, hay varias opciones de comunidades para investigar: las comunidades académicas universitarias, las de investigadores como creadores élite de conocimiento, las de educación básica, las de comunidades informales, las empresariales, las contraculturales, etc. Hemos optado por analizar a comunidades de educación preparatoria, es decir, preuniversitarias.

¿La razón? desde nuestra experiencia académica, hemos detectado que un gran porcentaje de los alumnos de nuevo ingreso de la Universidad de Sonora llega

con un gran bagaje de recursos técnicos y conocimientos en torno a las TIC, que muchas veces son desperdiciados por contenidos y ejercicios desfasados de su realidad. Es decir, han adquirido una serie de conocimientos que superan con mucho lo que puede enseñarles la universidad (en relación con las TIC), no todos por supuesto, pero sí un porcentaje significativo que se eleva cada año. Esta problemática ha impactado profundamente el comportamiento hacia la educación que reciben en la Universidad y su sensibilidad en los ámbitos privados y sociales, ya que en última instancia siempre son afectados por factores políticos (políticas públicas educativas). La mayoría de las instituciones escolares no entienden cómo adaptarse a los cambios que las TIC han provocado y que han transformado las formas de uso social de los medios y de su convergencia tecnológica para la adquisición de conocimiento (confundiendo el tener equipo con usar los nuevos medios), convirtiéndose en gran medida en el eje de las nuevas relaciones sociales; por lo tanto, su comprensión es fundamental en la investigación social.

Señalemos que hemos rebasado el modelo de *comunicación de masas* para empezar a analizar los modelos basados en la *comunicación red* (Castells, 2001). Es decir, existe una nueva realidad, el nuevo espacio público descrito por Ferry (1998) adquiere relevancia en torno a lo virtual. Este nuevo espacio público junto con sus representaciones ciudadanas convergen y dan lugar a relaciones sociopolíticas inéditas. Así, se crean nuevas vías y una regeneración de los pensamientos políticos en términos propuestos por Morin (2011) y ejemplificados socialmente en la Primavera Árabe o en los movimientos de “los indignados” españoles y griegos, surgidos del 2010 al 2012 en el contexto de la crisis europea e impulsados, entre otros factores, por el libro *¡Indignaos!* de Stéphane Hessel (2011); en estos movimientos se pueden observar que los factores comunes son los usos del conocimiento tecnológico de sus integrantes, además de insistir en una política colectiva realmente democrática y solidaria. (Hobsbawn, 2000) Esta realidad oscila de lo esperanzador a lo utópico, de las brechas digitales a la infopobreza o saturación, de la ética *hacker* de propuestas libertarias a los intentos de control político y mercadotécnico.

Los jóvenes están realizando más rápido esta aprehensión de la realidad, dándole sentido al publicar sus experiencias en las redes sociales como Twitter, Facebook o Youtube, comparten sus pensamientos en redes extraterritoriales y al margen de los medios tradicionales, la virtualidad se torna acción (Horrocks, 2004).

Existen posibilidades reales de construir un conocimiento colectivo (Levy, 2007) y *Comunidades Emergentes de Conocimiento*; sin embargo, para adquirir una visión crítica y una fluidez social digital, se debe saber qué se está haciendo y no solo reproducir conductas, para que no solo sean comunidades aisladas. Como investigadores, por ejemplo, debemos aventurarnos a la interacción híbrida, donde el uso de la tecnología permite realizar actividades en línea, personalizando y organizando nuestras interacciones para impulsar comunidades emergentes de conocimiento (CEC).

Las redes y las CEC permiten reformular conocimientos, sintetizar informaciones y provocar cambios en las políticas públicas; se debe, por tanto, provocar en algunos contextos la utilización de *software* libre y de fuente abierta en las escuelas (Morrisey, 2008), realizar búsquedas en la Web profunda y el uso de *MindTools* (Programas de base de datos, redes semánticas, hipermedios, videoconferencias, etcétera); es decir, debemos proponer la utilización de la tecnología como herramienta de la mente y no solo como reproducción. Hay lenguajes, prácticas y necesidades novedosas que tienen que ser vinculadas a contextos sociales específicos, para que el conocimiento se traduzca en innovación y bienestar social.

En nuestro proyecto, una Comunidad Emergente de Conocimiento (CEC) se integra por grupos de personas que tienen la posibilidad de compartir información y experiencias sobre aspectos o áreas de interés común en el contexto de la innovación tecnológica. ¿Cómo intercambiamos conocimiento en este contexto? La innovación tecnológica ha permitido que los usuarios se apropien de las formas de transmitir o mediar ese conocimiento intercambiándolo y compartiéndolo, a partir de esto se genera el capital social, cultural y simbólico, señalado anteriormente, que transforma a la sociedad, creando conocimiento y comunicándolo en varias direcciones y plataformas tecnológicas. Conocer implica ordenar la experiencia de los datos traducidos en información que describen y explican lo que observamos, experimentando reflexiones con esos objetos de conocimiento.

Estas acciones se dan mediante la interactividad, que es uno de los rasgos distintivos de estas comunidades, se da la transmisión de información sobre un tema específico y su intercambio comunicativo, esto es, adquisición e intercambio de conocimiento. Con esto, se potencia el trabajo colaborativo, que es otra de las características de estas comunidades, se construye un conocimiento colectivo.

Se intentará analizar el intercambio de saberes entre los grupos que generan las comunidades emergentes de conocimiento a nivel preuniversitario (cuya duración en el tiempo es variable) y que se dan inicialmente en el ciberespacio; es decir, emergen como comunidades virtuales, para después analizar si esos conocimientos pueden concretarse en acciones y aplicaciones sociales y provocar o incidir en cambios de políticas públicas educativas. Es en este sentido lo que podemos señalar de nuestro proyecto.

En esta tercera parte del estudio, nos proponemos describir las formas de colaboración, apropiación y distribución de conocimiento, inmersas en las Comunidades Emergentes de Conocimiento conformadas por estudiantes de nivel preuniversitario. Nuestra propuesta va en el sentido de que, al lograr la comprensión profunda de la problemática, se trate de lograr una propuesta de programas de cibercultura para el diseño de estrategias de apropiación del conocimiento que aprovechen las CEC, explotando la relevancia del saber convergente, su usabilidad social, la gestión de ese conocimiento y sus posibles repercusiones significativas para la transformación social en torno a políticas públicas y de rediseño curricular en las escuelas pre y universitarias. Específicamente, nos proponemos lo siguiente:

- a. Aportar un acercamiento teórico-metodológico para contribuir a la comprensión de los procesos de construcción de conocimiento en los estudiantes preuniversitarios.
- b. Identificar las características relevantes de las CEC y sus procesos.
- c. Caracterizar los usos de los dispositivos tecnológicos por parte de los estudiantes, cómo y por qué son utilizados en las CEC.
- d. Describir las formas o la adopción del conocimiento e intercambio de saberes con las TIC y CEC; indagar si se fomentan las habilidades digitales individuales, en qué consisten y cuáles son.
- e. Identificar las formas de organización y el uso de determinado tipo de software.
- f. Conocer las políticas públicas de vinculación tecnológica y los usos sociales regionales. Proponer su implementación.
- g. Proponer una programa cibercultural para las CEC en escuelas preuniversitarias.

- h. Contribuir al conocimiento y del campo de estudios de las TIC, desde líneas de investigación poco trabajadas en la región.

Con las características del objeto de estudio y de nuestro doctorado, debemos trabajar con elementos conceptuales interdisciplinarios que serán descritos en el estado de arte. De tal manera que nuestro objeto de estudio son las Comunidades Emergentes de Conocimiento (CEC) y los procesos de apropiación del saber convergente que se dan con las TIC, seleccionando como unidades de análisis cuatro grupos de escuelas preparatorias de Hermosillo, Sonora, tanto públicas como privadas y con orientaciones disciplinares distintas.

La intencionalidad de la investigación será guiada por el siguiente abordaje: identificar, describir y analizar los elementos que configuran a las comunidades emergentes de conocimiento (CEC) cuyos miembros son preuniversitarios, primeramente a nivel conceptual y después el análisis de estas comunidades en el entorno regional y su repercusión real. Analizar epistemológicamente las CEC identificadas, cuáles son sus características y proponer un programa cibercultural que enfatice la relevancia de la apropiación del conocimiento para la creación de comunidades emergentes.

La relevancia del impacto significativo del proyecto se refuerza al analizar los ámbitos de las CEC y sus elementos interactuantes, los cuales provocan que la tecnología en relación con su comunicación se constituyan en procesos sociales; es decir, en producción de sentido (para la resolución de problemáticas o de sentido lúdico) con la posibilidad real de generar cambios educativos concretos. Es evidente que los procesos de apropiación y generación de conocimiento dependen también de varios factores importantes, como los económicos y sociales; en tal sentido, no se tiene una visión idílica de la tecnología como factor de bienestar social, así, se intenta vislumbrar las características que definen una comunidad emergente de conocimiento y cómo con estrategias puntuales podemos impulsar cambios cognitivos, sociales y educativos.

Si nos encontramos en un medio (internet) cada vez más coercitivo en sus intentos de limitarlo, tenemos que proponer usos que nos lleven a descubrimientos (conocimientos) desde el uso efectivo de la información que recibimos. Si prospectivamente internet se convertirá en un elemento fundamentalmente mercadotécnico

y económico (Wolton, 2000) tenemos que contrarrestar de forma sistemática para crear modelos que generen información y conocimiento de todo tipo; debemos ser gestores culturales y propiciar los entornos colaborativos.

Pensar en red proyectos transdisciplinarios, desde la lógica de las comunidades que aprenden y construyen conocimiento mediada por tecnologías digitales, implica tener en cuenta varias preguntas guías que sostendrán una:

Nuestra hipótesis de partida parte de entender que las Comunidades Emergentes de Conocimiento (CEC), pueden conformarse para provocar cambios significativos en las formas de aprendizaje y generación de conocimiento. Estas CEC pueden iniciar reformas curriculares que deben ser parte clave de políticas públicas educativas, para no quedar totalmente desfasadas.

Al reflexionar acerca del conocimiento que se crea socialmente potenciado por la interacción que generan las TIC como rasgo clave, surgen preguntas guía: ¿cómo se dan los procesos de interacción y apropiación de saber?, ¿son posibilitadores de inteligencia colectiva?, ¿cómo se da el proceso de incorporación de los distintos niveles socioeconómicos?, ¿tienen impacto estos procesos en los contenidos y diseño de la tecnología usada por los jóvenes pre universitarios?, ¿cuáles son los rasgos principales de las CEC?, ¿qué tipo de tecnología y dispositivo se utiliza con mayor frecuencia?, ¿las escuelas preuniversitarias fomentan las CEC?, ¿cómo se produce el conocimiento?, ¿se dan cuenta los participantes de que están en una CEC?, ¿hay una agenda para gestionar el conocimiento generadas por las TIC, en las políticas públicas educativas o en las mismas escuelas? Derivadas de estas preguntas se establece:

Hay un cambio de paradigma espacio/temporal de la *Sociedad Red* descrito por Castells (2009). Es un contexto globalizador y de crisis de las instituciones, que exige una aproximación desde varias disciplinas: histórica, cultural, social, económica, política y psicológica, para explicar las tendencias y señalar los cambios de hábitos de producción, consumo y distribución de información que están ocurriendo y que pueden transformarse en conocimiento. Como investigadores del plano regional —en este caso del Estado de Sonora, México— es importante conocer, reflexionar y establecer elementos conceptuales que expliquen significativamente el entorno e impacto que están provocando las Comunidades Emergentes Conocimiento en la Cibercultura y en los ámbitos sociales físicos concretos, como los son los territorios

escolares o el aula académica. Por ejemplo, en esos contextos el conocimiento se ha establecido como el elemento que puede integrar desde comunidades hasta organizaciones, con base en directrices que tienen que ver con su funcionalidad, dándole sentido a un aprendizaje que puede ser aplicado dependiendo de las circunstancias del mismo contexto y de las posibilidades sociales e individuales.

En el transcurso histórico, el conocimiento ha sido abordado desde diversas perspectivas, es un tema recurrente en la filosofía (Descartes, Kant), en la literatura (Shattuck, 1998), en la psicología (Vygotsky), entre otros, de tal manera que tanto de forma individual como colectiva, siempre ha configurado variadas formas. Hoy con la cultura digital se han conformado nuevas redes de conocimiento y también de aprendizaje, donde el conocimiento tiene la posibilidad de distribuirse con mayor rapidez, aumentando la complejidad de su gestión.

Esta cultura virtual es la posibilitadora, insistimos, de la inteligencia colectiva propuesta por Lévy (1999). La cibercultura aparentemente hace que lo irreal se logre comúnmente. Se insiste en que la industria tecnoinformática avanza en el principio de ver al individuo como única entidad política, legítima, desfasando a organizaciones institucionales que le dieron sentido a lo social y la virtualidad parece estar lográndolo. El individuo se transforma en el gestor de su propio universo digitalizado. Estas concepciones cambian a la cultura y la realidad pública. La cibercultura supone un movimiento social en el que la naturaleza de las relaciones deja de ser jerárquica cambiando a una horizontal y de flujos continuos.

Es evidente que la cultura, como la percibimos y conocemos, ha cambiado tan radicalmente que es difícil profetizar en torno a ella. Por un lado, el Estado y los monopolios intentan encontrar maneras de controlarnos y clasificarnos (huellas digitales); por el otro, hay un nuevo tipo de relaciones centrado en el individuo Castells (2001), pero paradójicamente esta individualización construye un modelo social basado en redes o comunidades con intereses, valores o afinidades que muchas veces se tornan herméticos, banales o con nulas repercusiones sociales. Queremos que, con nuestro análisis, se logre una mejor comprensión para impulsar cambios que logren transformaciones significativas en los entornos escolares.

Descritos los aspectos generales del estudio y para el trabajo empírico, se establecen unidades de análisis a partir de la conformación de cuatro grupos preuniversitarios para las observaciones de sus interacciones virtuales. Es decir,

el proyecto se ubica en el contexto de las prácticas ciberculturales de estudiantes de educación media superior en Hermosillo, Sonora, dado que es la ciudad con mayor diversidad poblacional. El análisis de sus prácticas, las interpretaciones y resultados serán claves en las propuestas finales que van encaminadas a culminar una investigación significativa que tenga impacto en su comprensión y en el impulso de nuevas estrategias que aprovechen las nuevas capacidades y el conocimiento (expresado en la conformación de Comunidades Emergentes de Conocimiento) de los próximos universitarios y profesionales.

¿Cómo explorar e interpretar la realidad regional en el contexto del humanismo digital, en la intersección de tecnología y cultura? El desarrollo tecnológico se ve limitado por las decisiones de políticas públicas, muchas a veces contrarias a las propuestas innovadoras. En tal sentido, en el transcurso del proyecto se verá si realmente hay comunidades emergentes de conocimiento que cumplan con los requerimientos conceptuales y organizacionales para ser llamadas como tal, o la posible transformación de grupos que comparten intereses comunes en verdaderas CEC, que impulsen la reconversión ciudadana.

Es importante señalar que los sujetos de estudio son exclusivamente estudiantes preuniversitarios, es decir, seres humanos que aún están el umbral adolescente con las implicaciones que esto conlleva (reticencia a la estrategia metodológica, inmadurez, etcétera). Otro factor será que los análisis se harán solo en escuelas de Hermosillo, Sonora, esto pensando que es la ciudad del Estado con más población y conectividad a nivel estatal. Se han propuesto las instituciones señaladas por contar con programas de reconocida excelencia; además, en el caso del Tecnológico de Monterrey por contar con estrategias virtualizadas en red de actividades escolares y de aprendizaje. Por otro lado, los estudios de CEC carecen de documentación regional, por lo que las experiencias de CEC son limitadas a posibles ejemplos a encontrar y a la señalización de otras ya confirmadas y/o emblemáticas a nivel global o extrarregional para las referencias comparativas y la triangulación teórica. Estas limitaciones no son pretexto para no profundizar en el análisis, sino motivo para extrapolar los distintos conceptos o estudios acerca del tema y las posibilidades de comparación con el nuestro dada nuestra propuesta metodológica.

3. Cultura digital: hipervínculos teóricos

Nos adentramos en las líneas de investigación que han abordado el concepto de Cultura digital y Comunidades de Conocimiento y en el acercamiento del análisis cultural y del significado del cosmos digital: el ciberespacio; además del desarrollo y transformación de la identificación cultural del entorno vital de internet y sus relaciones como elementos de identidades colectivas. Desde una perspectiva etnográfica de internet (Hine, 2004), vemos que la antropología digital pasó de lo novedoso a lo cotidiano, la simbiosis tecnocultural (Aronowitiz, 1998) nos permitió acercarnos a signos y discursos con nuevos sentidos y significaciones; pasamos de las definiciones a los usos ciberculturales de realidades en constante construcción, es decir, el ciberespacio como gestor cultural.

Lo extraordinario se volvió común, la era de las redes digitales en conexión, conectó datos factibles de transformarse en información y conocimiento, creamos espacios comunes y deseos compartidos: Redes Sociales (Arundel Barnes, Bey), *Minds Tools*, *Creative Commons* (Lessig), *Open Source* (Stallman), *Web Invisible*, etc.; conceptos que dieron lugar a nuevas prácticas sociales donde pasamos aparentemente de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento Castells (2000).

Desde esa definición se tratará de comprender la problemática de las dinámicas culturales, que tienen que ver con su dinámica y con las relaciones de grupos sociales específicos. Esta problemática ha impactado profundamente el comportamiento y sensibilidad en múltiples ámbitos (sociales, públicos, privados, educativos, empresariales, etc.) ya que en última instancia siempre son afectados por factores políticos. Durante los últimos años, han cambiado las formas de uso social de los medios y de su convergencia tecnológica (Jenkins, 2008), convirtiéndose en gran medida en el eje de las nuevas relaciones sociales. Por lo tanto, su comprensión es clave en la investigación social para lograr cambios transformadores en beneficio de una mayor colectividad.

Hay un cambio de paradigma espacio/temporal de la Sociedad Red (Castells, 2009). Existe un contexto globalizador y de crisis de las instituciones, que implica una aproximación histórica, cultural, social, económica, política y psicológica para explicar las tendencias y señalar los cambios de hábitos de producción, consumo y distribución de información, que puede transformarse en conocimiento.

Es importante conocer, reflexionar y establecer elementos conceptuales en torno a las Comunidades Emergentes de Conocimiento y la Cibercultura. En nuestros contextos, el conocimiento se ha establecido como el elemento que puede integrar desde comunidades hasta organizaciones, con base en directrices que tienen que ver con su funcionalidad, dándole sentido a un aprendizaje que puede ser aplicado, dependiendo de las circunstancias del mismo contexto y de las posibilidades sociales e individuales.

El *crossroad* digital ha visto cruzar los trabajos de Mark Dery (1998) con *Velocidad de Escape*, Manuel Castells (2009) con *Poder y Comunicación*, Jaron Lanier (2010) con *You are not a gadget: A manifesto* o Tomás Maldonado (1998) con *Crítica de la razón informática*, entre otros. Es decir, elementos económicos, políticos, sociales y culturales que en un diseño documental y bajo una estructura teórica-conceptual, además de esclarecer y dar sentido a una investigación, establecen las relaciones que conforman a las comunidades de conocimiento y a la cibercultura.

En este sentido, la revisión bibliográfica se diversifica y se orienta bajo distintos paradigmas epistemológicos abordados por autores destacados, como Prigogine: *Complejidad y caos* (1997), Maturana y Varela: *Autopoiesis* (1972); Morin: *Complejidad* (2011); Luhmann: *Sistemas sociales* (1998); García Canclini: *Desterritorialización* (2014); Von Foester: *Cibernética* (1991); Watzlawick: *Constructivismo* (1995); entre otros.

Lo transdisciplinar exige la utilización de los conceptos y definiciones de complejidad, cibernética, teoría de sistemas; así como elementos de semiótica, literatura, historia, autopoiesis, autoorganización y cibernética de segundo orden, nos ubicamos epistemológicamente pensando y trabajando la relación e interconexión de diversas disciplinas para establecer una confluencia epistémica, a las cuales se trata de otorgar una fluidez conceptual relacional e interdisciplinar que vaya ordenando el discurso. Se trabajará, además, el discurso del poder comunicación de Castells (2009) para el contexto global, así como los trabajos de Thompson (1998) que es uno de los teóricos de la comunicación en relación con el consumo de las formas simbólicas y de interacción y transmisión de información en contextos sociales. Se revisarán las aportaciones de Turkle (1997) para la construcción del objeto de estudio y para estudiar las dinámicas de cambio social en la cibercultura respectivamente.

Lipovestsky (1996) se refería a la cultura posmoderna como representante del polo “superestructural” de una sociedad que emerge de un tipo de organización uniforme dirigista y que para ello, mezclaba los últimos valores modernos, realzando el pasado y la tradición; además de revalorizar lo local y la vida simple, disolviendo la preeminencia de la centralidad, diseminando los criterios de lo verdadero y el arte, legitimando la afirmación de la identidad. La cultura posmoderna es descentrada y heteróclita, materialista y psi, porno y discreta, renovadora y retro, consumista y ecologista, sofisticada y espontánea, espectacular y creativa; el futuro no tendrá que escoger una de esas tendencias sino que, por el contrario, desarrollará las lógicas duales, la correspondencia flexible de las antinomias. Algo similar ocurre con la cibercultura.

Es constante la aportación y la importancia multidisciplinar que autores como Prigogine (1997) y Morin (1998), han señalado que observar al mundo como un todo debe ser estudiado no fragmentariamente, sino integrar y complejizar la realidad para comprenderla mejor. La teoría de la complejidad surge como consecuencia de la multiplicación de los hallazgos científicos en varias áreas, pero sobre todo en la del conocimiento y ciencias duras (física, matemáticas, biología, etc.), dadas las formas de investigación de estas ciencias y su metodología, se encontraron hallazgos relevantes en torno a la relación sujeto-objeto que epistemológicamente traspasaban las fronteras y los marcos disciplinares. Es entonces que el siglo XXI empezó con la confrontación de teorías que trataban de explicarlo todo desde fórmulas perfectas, la fe en una realidad objetiva e independiente del observador, provocada por la física cuántica por ejemplo, fue el inicio de nuevas formas de pensar la realidad (Fischer, Retzer y Schweitzer, 1997). Surgen, entre otras, las teorías de autoorganización de Maturana y Varela (1972), por ejemplo, donde se reconoce que el proceso autoorganizador de la evolución no nos permite conocer los secretos últimos sobre los procesos y los organismos vivos, sino solo unos principios de evaluación y descripción.

Una ciencia omnipotente no tiene sentido hoy, sino una coexistencia de múltiples paradigmas de manera simultánea que guíen proyectos de investigación. Es así que desde los propios ámbitos de las Ciencias Sociales se ha reconocido que la complejidad permite facilitar el proceso de convergencia epistemológica, para facilitar la explicación de diversas problemáticas. Sin embargo, en la búsqueda de esas explicaciones muchas veces se fragmentaban en espacios de especialización. Bajo

esta premisa, describimos a continuación algunos elementos conceptuales que nos pueden auxiliar en la explicación de los procesos socio-ciberculturales.

En el sentido de contrarrestar la excesiva fragmentación de la Ciencias Sociales se intenta recomponer su unidad en torno a un punto de convergencia: la Historia. La ciencia social histórica para hacer análisis realmente globales (Giménez, 2003). Es decir, existe la coyuntura de la recomposición frente al procesos de fragmentación de los últimos 50 años, donde las Ciencias Sociales asuman el rol de importancia dentro del cuadro general de las Ciencias para realizar un diálogo sintetizador, con un nuevo lenguaje que corresponda a los discursos que describan mejor las crisis del sistema-mundo, para alcanzar el instrumental teórico metodológico que corresponda a una *tercera cultura*, tomando los hallazgos de las ciencias duras en un diálogo que enriquezca las explicaciones y potencie las conceptualizaciones teóricas.

Las respuestas de la tercera cultura son híbridas, complejas y transdisciplinares. Si la propuesta de Brockman (1996) define a la tercera cultura como síntesis superadora de lo científico y humanístico como categorías aisladas, la clave estará en entender los eslabones o relaciones que podemos hacer con otras disciplinas o teorías, para desarrollar una mejor explicación de la estructura teórica de la cibercultura con un espíritu científico disciplinado, dejando de lado preconcepciones o prejuicios y acercarnos así a la verdad acerca de la realidad. La interdisciplinariedad nos permite superar los límites disciplinares en la búsqueda de nuevos enfoques.

Si la cibercultura es el texto ordenador de percepciones y neoestructuras culturales del universo internet cuyos lenguajes cambian, la cultura digital ha mutado y sus mecanismos cada vez operan en direcciones diferentes, algunos valores culturales, señalados por Lotman (1999), interactúan como *simiosis cultural* (las producciones culturales sirven como conciencia del mundo, al suministrar la primera organización de su significado y un entendimiento prereflexivo). Se dan entonces cambios de instauración de sentidos y la posibilidad de una construcción simbólica-ideológica, a través de los cuales se crean las relaciones de lo humano con el contexto digital. Es el proceso de simiosis el que, difícilmente, escapa a las variantes ideológicas que con recurrencia están al servicio de sistemas culturales que lo seleccionarán como su medio, así se configuran discursivamente los valores ideológicos.

Entonces la semiótica nos permite investigar los rasgos comunes de los sistemas de signos, sus interrelaciones y sus características. El lenguaje funge como creador de simbolismos referenciales demostrados en la comunicación; pensamos en la unidad de lenguaje y pensamiento, Sausurre (1985) y el *signifiant* y *signifié*. En la cibercultura se elabora un discurso deconstructivo, la percepción con la cual conocemos y reaccionamos a nuestro entorno mundo, es estimulada por una temporalidad espacial que cambia constantemente, se reestructura la racionalidad cartesiana. ¿Cómo influye esto en nuestra cognición? Si las redes reconfiguran las estructuras de los signos, la semiótica nos permite analizar la forma de esos cambios, es la metamorfosis del sujeto-objeto. Las comunidades de conocimiento han creado un entorno sociocultural, un entorno virtual donde hay una red (*web*) interactuante donde la fuerza del lenguaje opera como el mecanismo simbólico, que da sentido a las relaciones entre lo social, político y también económico; es así que podemos también aproximarnos a la cibercultura desde la semiótica, investigar los rasgos comunes de los sistemas de signos que sirven de vehículos de pensamiento y conocimiento.

Dentro de los procesos de conocimiento, la noción triádica del signo en Peirce (1974), con su objeto (idea), interpretante (proceso de significación), y su representación (lo que está en ausencia), es esencialmente cognitiva, no hay pensamiento sin signos y la autoconciencia explota con nuestros diálogos con nosotros mismos en la Web. Es aquí donde aparentemente los conceptos sobre los cuales basamos nuestra racionalidad cartesiana ya no nos sirven. Podemos acercarnos a esa semiósis infinita, que significa este proceso de significación como preconcepción de una semiótica cognitiva que influye en las comunidades de conocimiento.

Renace así la lectura del cuerpo (*semeiotiké*), a través de la lectura del *cyborg* –el cuerpo como intento digitalizador–, pero manteniéndose como estructura recurrente, propagador y referente de sentidos. Analizando los aspectos de la tríada vemos que el interpretante produce un procedimiento de significación (lo que ocurre en la mente) y la contraposición es el significado-significado/alma-cuerpo. Son estas partes constitutivas del signo las que remiten a la contraposición alma-cuerpo de Platón y Descartes, que nos impulsan a una semiótica cognitiva donde el significado-alma se desprende del cuerpo-significante en un signo *transhumano*, como lo han trabajado Drexler (1990), Moravec (1999) o Kurzweil (2005).

Si abordamos a la cibercultura desde la complejidad, implica estudiar el objeto desde la totalidad, es decir, como un sistema complejo. Todos los sistemas poseen propiedades en común y en constante interacción (Simon, 2006) esto no es nuevo, la teoría general de los sistemas lo señaló hace casi 100 años, no se puede contemplar la realidad fragmentándola en partes desarticuladas, sino desde un abordaje o perspectiva holística.

Los trabajos y las filosofías de Leibniz, de Cusa, Hegel, la teoría de la Gestalt de Kohler y las investigaciones sobre la filosofía del *mecanismo orgánico* de Whitehead, entre otros, sirvieron como base para que Ludwig Von Bertalanffy avanzara en planteamientos no mecanicistas aplicados al campo de la biología, proponiendo la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1976). El concepto de sistemas invadió todos los campos de las ciencias, en el pensamiento popular y en los medios de comunicación, ya que fue posible aplicarlo en muchos ámbitos. Este enfoque es una forma ordenada de evaluación de una necesidad humana de naturaleza compleja, es una disposición mental de ver y examinar cualquier situación desde casi todos sus ángulos; es decir, es adecuado para la evaluación de escala amplia, utilizando técnicas estructuradas para identificar y valorar en forma continua el efecto de los cambiantes objetivos, restricciones y criterios de diseño sobre los recursos requeridos, sean estos tecnológicos, personales o instalaciones. De forma paralela, aparecieron otros estudios que fueron *giros copernicanos*, como llamó Edgar Morin (2000) a la *Teoría Matemática de la Comunicación* de Shannon y Weaver (1949), y la Teoría de los juegos de Von Neumann y Morgenstem (1947). Se empieza a ver teorías en donde la tecnología de la información podría aplicarse a todos los aspectos detectables de la conducta humana. Interacción simultánea en múltiples niveles y cuyos participantes pueden ser entidades autorreguladoras; es decir, desde una visión cibernética. Los fenómenos extratextuales (datos desorganizados), no son hechos aislados, sino (datos entrópicos) integrantes de un sistema que la semiótica digital debe tratar de explicar y si es posible entender aplicando modelos cibernéticos.

Es a partir de la cibernética que Morin (1998) estudia el pensamiento complejo, complementándola con las teorías de la información y la teoría de sistemas; además de la teoría de la autoorganización y autoreferencia de Von Foerster (1991). La ordenación frente al caos.

Revisitamos de esta manera las investigaciones de Bateson y los trabajos del grupo de Palo Alto (Bateson, Watzlawick, Scheffen, Hall, entre otros), cuyas investigaciones iban desde la antropología a la comunicación y la psiquiatría, y Wiener que junto al científico mexicano Arturo Rosenblueth y William R. Ashby trabajaron ese concepto fundacional (la cibernética); en donde la tecnología de la información podría aplicarse a todos los elementos importantes de la conducta en tanto sistemas de señales. Se reutiliza el prefijo *Ciber* derivado del *Kybernan*, griego que significa conducir o gobernar. Aunque, y como muchas otras investigaciones, las primeras aplicaciones de la cibernética se dirigieron al terreno bélico, posteriormente sus intereses se trasladaron al campo de la biología y de la ciencias humanas. La cibernética, como estudio sistemático de la comunicación y del control y como esquema conceptual, implicó un desplazamiento de interés desde el cual se trataba de explicar la mayor parte de los comportamientos (biológicos, sociales, etcétera) hacia la conducción, los sistemas de decisión, de regulación y control.

En una breve explicación, el enfoque cibernético configuró su modelo (el cual es dinámico), a través de esquemas de cajas y diagramas de bloque. Así, representó las entradas de información o los estímulos (*inputs*) como flechas que se dirigen hacia la caja, que es donde se produce una forma de cambio o función de transferencia que salen bajo la forma de lo que es efectuado (*output*). Los sistemas cibernéticos pueden disponer de mecanismos que les permitan controlar automáticamente el proceso de entradas y salidas, de modo que estas últimas respondan con la mayor eficiencia. A este mecanismo se le llamó retroalimentación (*feedback*). La retroalimentación puede ser positiva o negativa. La positiva se logra mediante un incremento global de la respuesta en la misma dirección o sentido en el que se recibió; la retroalimentación negativa es un proceso de ajustes mediante el cual la respuesta se sitúa con la mejor precisión posible en el sentido del objetivo o la información recibida, aunque este a su vez puede estar cambiando. La perspectiva de la retroalimentación negativa significó así un importante elemento de cálculo, para ajustar los resultados a objetivos predeterminados (Wiener, 1989). La cibernética se interesa en las relaciones que se comunican con el medio y a partir de esta comunicación ejercen las funciones de autorregulación y de perfeccionamiento. La síntesis de ambos aspectos es lo que se denomina optimización. La optimización supone un proceso por el cual se tiende a disminuir la distancia entre la situación real del

organismo o sistema y la situación ideal que tiene marcada según sus metas; en ello interviene el medio en el que se actúa, sea interno o externo al propio organismo o sistema.

Otro aspecto fundamental de la cibernética es la comunicación. Incluso se definió también como la ciencia general de comunicación (Frank y Meder, 1976). En la comunicación se incluyen dos dimensiones: información y control; porque la comunicación supone transformar la información y recibir y obedecer la información es la función esencial de todo sistema de control. Desde una perspectiva cibernética, la información tiene propiedades de entropía (otro término tomado de las ciencias físico-naturales), pero en sentido negativo, es lo que se ha denominado entropía negativa. Si la entropía supone la medida del desorden de un sistema, la información tiende a disminuir tal desorden y a producir orden en el sistema receptor, de ahí que puede hablarse del efecto inverso a la entropía. De este modo, es posible considerar a la información como la que hace posible la organización interna de los sistemas, lograda en el proceso de relación con el medio. Con estos principios podemos definir a la cibernética como el estudio de los sistemas de autogestión del control y de los procesos comunicativos-informáticos del propio sistema, así como de sus consecuencias (comportamiento y acciones sistémicas), todo esto como base para formular una ciencia de relación, el verdadero objeto de la cibernética. La perspectiva de la comunicación/control como un proceso de relación resulta especialmente aplicable a la cibercultura como sistema de comunicación para la construcción del conocimiento, ya que entre las funciones de la comunicación, además de la informativa, afectivo-valorativa posee una función reguladora (Pêcheux, 1969).

Desde esta explicación, en la sociedad concurren características de los sistemas cibernéticos adaptativos; esto es, sistemas que tienen interacción entre sus elementos, que si bien en los sistemas cibernéticos se da a nivel intrasistémico, en el caso de la sociedad ocurre otro tanto (comunicación entre sujetos), además de producirse entre los subsistemas que la integran (sistema político, económico, educativo, etc.). Esta interacción se extiende después a otros sistemas externos (natural, geofísico, etcétera).

Otro elemento conceptual que puede guiar algunas de nuestras explicaciones en la búsqueda de modelos interdisciplinarios para describir a la cibercultura y las comunidades de conocimiento, es la teoría de los sistemas autorreferentes de

Niklas Luhmann; su teoría constituye una forma de ruptura en la concepción de las Ciencias Sociales, donde propone un modelo que busca mejorar la descripción de la sociedad. Luhmann plantea una forma nueva de conceptualizar a los sistemas respecto de las definiciones generales aceptadas por la teoría general de sistemas de Bertalanffy, retoma aportes de la biología y las matemáticas, de la biología usa los conceptos de Maturana y Varela (1972): *autopoiesis*, este concepto fue formulado al intentar dar una definición a la organización de los organismos vivos. Desde este concepto, un sistema vivo se caracteriza por la capacidad de producir y reproducir por sí mismo los elementos que la constituyen y así define su propia unidad; cada célula es el producto de una serie de operaciones internas al sistema del cual ella misma es un elemento y no de una acción externa.

La teoría de los sistemas de Luhmann adopta el concepto de autopoiesis y amplía su importancia. Mientras en el ámbito biológico se aplica exclusivamente a los sistemas vivos, según Luhmann se individualiza un sistema autopoietico en todos los casos en los que se está en la posibilidad de individualizar un modo específico de operación que se realiza al interior. De esta manera, se individualizan dos niveles ulteriores de constitución de sistemas autopoieticos, caracterizados cada uno de ellos por operaciones específicas: sistemas sociales y sistemas psíquicos. Las operaciones de un sistema social son las comunicaciones, que se reproducen con base en otras comunicaciones reproduciendo de esta manera la unidad del sistema, mientras no se presenten comunicaciones dentro de un sistema social. Las operaciones de un sistema psíquico son los pensamientos y no se dan pensamientos más allá del interior de una conciencia (Luhmann, 1996).

Otro aporte de Maturana, tomado por Luhmann, fue el de la clausura de la operación, la cual plantea que la diferencia solo se posibilita desde el sistema, siendo él que establece sus propios límites a partir de operaciones que le son exclusivas. Vemos que el mismo trabajo de Luhmann es un ejemplo transdisciplinar, pues retoma además aspectos de la teoría funcional (funcional sistémica) de Parsons, la fenomenología de Husserl (como categoría de sentido), la cibernética (de segundo orden) y la noción de sistema autoorganizado de Von Foerster y establece una serie de conexiones entre estas teorías y los planteamientos propuestos por el matemático Spencer Brown en su trabajo *Laws of form* (1969), con esos conceptos construye su teoría de los sistemas autorreferenciales de la cibernética de segundo orden

– cibernética social la llamó Von Foerster (1991) o cibernética de la cibernética, aquella en que el observador que entra en el sistema pueda estipular su propio propósito, su autonomía –.

Para adentrarnos un poco en esta teoría, comenzaremos explicando que existe una sucesión histórica de tres paradigmas fundamentales en la teoría de sistemas, cada uno de ellos organizado alrededor de una diferencia directriz central: primero fue la diferencia *todo/partes* (anterior al uso conceptual del término *sistema* de Bertalanffy) esta diferencia fue reemplazada por la del sistema/entorno, surgiendo así el paradigma de los sistemas abiertos; finalmente, la diferencia *sistema/entorno* fue sustituida como diferencia directriz por la diferencia identidad y diferencia, dando lugar al paradigma de los sistemas autorreferenciales autopoieticos, es decir, los sistemas sociales entendidos como tales. De nuevo, autopoiesis es autoreproducción; un sistema autopoietico es aquel que se reproduce a sí mismo. Autorreferencia significa que los sistemas solo pueden referirse a sí mismos en la constitución de sus elementos y operaciones elementales (Luhmann y De Georgi, 1991), para lo cual producen y utilizan la descripción de sus miembros.

Es así que la sociedad constituye un sistema autorreferente y autopoietico, que a partir de la comunicación como elemento constitutivo, genera una red de relaciones que una vez clausurada sobre sí misma tiende a mantenerse, aumentando la complejidad en una constante evolutiva no teleológica marcada por la observación y reducción de complejidad del entorno del sistema (Luhmann, 1998). Este rápido proceso de transformación ha llevado al surgimiento de una sociedad compleja, caracterizada por una diferenciación funcional, una creciente autonomía de los sistemas parciales, una radical división del trabajo mediante la especialización del conocimiento junto con la emergencia de nuevas formas de institucionalización de que tienden a la reducción de la de complejidad en el ambiente.

La política, la economía, la religión, etcétera, son en ese sentido sistemas de funciones que tienen la particularidad de seleccionar un entorno social en la medida de sus propias posibilidades estructurales, lo cual cuestiona los principios de la sociedad jerarquizada ya superada por la evolución social. La relación de un sistema parcial con el resto de la sociedad que constituye su ambiente principal, solo puede ser caracterizado por su complejidad, es decir, por un exceso de estructuras interrelacionadas (Luhmann y De Georgi, 1991).

Si extrapolamos estos conceptos a un sistema político por ejemplo, vemos que participan las mismas peculiaridades de todo sistema autorreferente: producir y reproducir por sí mismo los elementos de que está constituido. Siendo estos las decisiones políticas. Así, todas las decisiones hacen referencia a decisiones anteriores, única posibilidad autorreproductiva del sistema. Esta reproducción al mismo tiempo va determinando un orden de los elementos. Un sistema político, al pertenecer a la esfera de los sistemas sociales hace que sus elementos constitutivos deban participar a partir de la comunicación. Los procesos de comunicación política son a través de los cuales el sistema se torna autosensible a las problemáticas de su entorno.

La tradición sociológica de sistemas planteó al sistema político operar a partir de código del poder. La teoría de sistemas luhmaniana lo entendió así también; pero como un medio de comunicación simbólicamente generalizado, el cual consiste en la trasmisión de complejidad reducida, que indica y guía las selecciones. Comunicación y poder en un sistema político, son conceptos también que intervienen en la explicación cibercultural y que abordaremos más adelante.

En esta teoría, tanto el aprendizaje epistemológico como el desarrollo de la teoría de las ciencias, se convierten en un proceso autorreferencial. Las teorías siempre deben ser formuladas, como requisito mínimo, de tal manera que su objeto quede expuesto a las comparaciones. Lo sujeto a investigación en el sistema (el en sí mismo, la comunicación y los medios de comunicación, la atribución, la acción, la evolución, etc.) incluso la verdad es solo uno de los muchos medios de comunicación. Podemos decir que, en comparación con los supuestos tradicionales de la teoría del conocimiento, en la teoría de los sistemas de Luhmann se registran dos novedades: una concierne a la expansión del concepto de autorreferencia a las instancias últimas de todo tipo; la otra se refiere a la concepción de que en las teorías universalistas la investigación sobre el objeto implica la investigación sobre sí misma, de manera que la investigación no se puede desprender de su objeto.

Son evidentes los impactos culturales, sociales y políticos de las tecnologías de información, tecnologías que están en constante reconversión cognitiva multiplicados por la cultura virtual. La historia cibercultural tiene múltiples relaciones: con la literatura, la música, el diseño, video, etcétera, participando en un proceso estructurado que se manifiesta en varios niveles de la neoautoorganización de la materia y del espíritu, modos de vida, formas de construcción del yo, flujo transversal de las

dimensiones política y económica, dominación y resistencia cuyo escenario es el ciberespacio. Se habla mucho del ciberespacio, pero pocas veces de su concepción. El concepto de ciberespacio aparece por primera vez en el cuento *Burning Chrome* de William Gibson (1982). Es el espacio digital de la información. Pero es con su novela de ciencia ficción *Neuromancer* (1984), donde la palabra se popularizó. Son evidentes los impactos culturales, sociales y políticos de las tecnologías de información, tecnologías que están en constante reconversión cognitiva multiplicados por la cultura virtual.

Esta cultura virtual es la posibilitadora de la inteligencia colectiva (Lévy, 1999). La cibercultura hace que lo irreal se logre comúnmente. Se insiste en que la industria tecnoinformática avanza en el principio de ver al individuo como única entidad política, legítima y con la virtualidad parece estar lográndolo. El individuo se transforma en el Dios de su propio universo. Estas concepciones cambian a la cultura y la realidad pública. La cibercultura supone un movimiento social en el que la naturaleza de las relaciones deja de ser jerárquica. Es evidente que la cultura, como la percibimos y conocemos, cambia tan radicalmente que es difícil profetizar en torno a ella. Es en este contexto que hay un nuevo tipo de relaciones centrado en el individuo (Castells, 2001), pero paradójicamente esta individualización construye un modelo social basado en redes o comunidades con intereses, valores o afinidades.

Las comunidades virtuales no son nuevas, podemos rastrearlas a principios de los años 70 del siglo pasado y es en esa época que se da en términos generales, el inicio de la cibercultura, derivada e influenciada por una dinámica que surge a finales de los 50 en los laboratorios del MIT (Massachusetts Institute of Technology), donde jóvenes dotados trabajaban con las primeras máquinas informáticas.

En este espacio temporal que abarca cerca de 30 años (de los 50 a los 70) ocurre una serie de eventos que derivarán en las manifestaciones contraculturales ocurridas en los Estados Unidos y donde se conjuntaron una serie de acontecimientos relevantes: a partir del entorno cultural literario surge la *Beat Generation* (el 16 de noviembre de 1952, John C. Holmes publicó en el *New York Times* un artículo titulado “This is the Beat Generation”, dando a conocer a Jack Kerouac, Allen Ginsberg y William S. Burroughs, escritores emblemáticos que influyeron en la literatura, poesía y estilos de vida, que más tarde repercutieron en varios movimientos contestatarios) un colectivo que influyó particularmente al movimiento *underground* que se caracterizó

por dos tendencias fundamentales: la búsqueda de una solidaridad mundial y el resquebrajamiento de las líneas de poder, distribución, producción e información de las organizaciones autoritarias de Estados Unidos, principalmente.

De la tradición *underground* universalista y libertaria nació la contracultura, que generó toda una explosión social y artística: Robert Crumb y Gilbert Shelton en los *Comix*; Zappa, Dylan, Hendrix y los Stones en el *Rock*; Godard, Vanderbeek, Anger y Warhol en la cinematografía y la pintura; *The Village Voice* de Nueva York y *Time Out* de Londres en la prensa, las revueltas de negros y blancos, los asesinatos de Kennedy, Malcom X. y Martin Luther King nunca esclarecidos, pero atribuibles a la extrema derecha, las experiencias psicodélicas del Dr. Leary en Harvard, el bombardeo sistemático a Vietnam y la invasión a la República Dominicana por parte de EE.UU., la resistencia contra el reclutamiento militar y las marchas contra el pentágono, la convención demócrata en Chicago de 1968 y sus desmanes, el movimiento de liberación de la mujer, Woodstock, etc.; series de acontecimientos que se realizaron principalmente en EE.UU., donde las contradicciones de una sociedad de consumo llegaron a un punto de crisis psicológica que podría describirse como de infelicidad en la opulencia (Racionero, 2002).

Es entonces que, a principios de los setenta y en medio de las protestas contra la guerra de Camboya, se reunieron un grupo de científicos de la informática en la Universidad de California en Berkeley, cuyos temas principales de discusión fueron las políticas de información, destacando sus críticas al monopolio de la computación por el complejo militar-industrial y sus búsquedas del poder; es decir, tenían preconcepciones sociales y veían a la computadora y a la información como elementos liberadores, en la forma de idealismo político.

De esta reunión, surgió *Resource One* (Recurso Uno), “un servicio informático comunitario” instalado en un almacén perteneciente a una colectividad de artistas en el sector industrial de San Francisco (Roszak, 1990). Utilizando una vieja computadora IBM XDS-940 donada por la *Transamerica Corporation*, comenzaron su intento de dar un servicio público cuyo objetivo era la creación de una “base de datos urbana” que tuviera datos sobre censos, resultados electorales, etc. Tuvieron problemas, pues no alcanzaron los objetivos planeados e iniciaron un nuevo proyecto: *Community Memory* (Comunidad Memoria o Memoria de la Comunidad), el cual consistía en una red de pequeñas terminales informáticas, distribuidas en la zona

de la bahía de San Francisco, cuyo uso sería gratuito y estarían conectadas al banco de datos central de *Resource One. Community Memory*, que instaló su primera computadora en agosto de 1973, desde una tienda de discos hasta terminar en una biblioteca regional en una comunidad obrera. Estos proyectos fundacionales en el sentido de democratizar la información son claves para la cibercultura, pues aunque duraron muy poco tiempo (hasta 1975), son los primeros intentos por luchar contra la manipulación informática por parte de los gobiernos y del elitismo tecnocrático y para la creación de comunidades de conocimiento.

Es así que empieza el camino hacia la contracultura digital y sus comunidades, construida también desde la visión decadente y hedonista de los 70, las desilusiones *punk* y *postpunk* y la estética transformadora del video en los 80; la generación *Beat* se transformó en la generación *ciberpunk*, donde las narrativas hablan sobre mundos ultratecnológicos y violentos; Thomas Pynchon, Philip K. Dick, Bruce Bepkie, William Gibson, Bruce Sterling y Neal Sthepenson, entre otros crean en su escritura una especie de plataforma teórica e ideológica del mundo *ciber*, es decir, de la cibercultura; ahí radica su importancia.

Hay varias maneras de analizar el movimiento *ciberpunk*: desde perspectivas estéticas, políticas e ideológicas o simplemente literarias. Gardner Dozois, uno de los directores de la revista de Ciencia Ficción de Isaac Asimov, fue el primero en aplicar el término ciberpunk a principios de los 80 y lo convierte en un término de crítica literaria. Por otro lado, Bruce Bepkie publicó un breve cuento en 1983 con ese mismo título. Pero en realidad el movimiento ciberpunk nace alrededor de la red personal del escritor Bruce Sterling y a través de la publicación *Cheap Truth*, un boletín virtual en el que diversos autores enviaban y discutían artículos en torno a la ciencia ficción establecida y a la cual criticaban.

Las primeras temáticas *ciberpunk* se desarrollaban en un futuro dominado por corporaciones privadas, que utilizan su poder en las tecnologías de información para controlar a los individuos, sus antihéroes suelen ser paranoicos, utilizan drogas de diseño y son catalogados como criminales. Es a partir de estas descripciones que políticamente se ve al *ciberpunk* como un heredero de una tradición libertaria individualista de desconfianza a las posibilidades de control social que puede ejercer el estado mediante la tecnología.

Desde la perspectiva ideológica, algunos grupos comenzaron a autodenominarse *ciberpunks* a mediados de los 80, inspirados por el movimiento literario. Su ideología era que el mundo totalitario descrito en las novelas y cuentos no pertenecía al futuro, sino que de muchas maneras ya existía y estaba presente en la realidad. Es entonces que surge un híbrido histórico que mezcla el *underground* digital, los movimientos libertarios y de derechos civiles y la estética *ciberpunk*: la contracultura digital. En este entorno hay algunos nombres clave de la contracultura sesentera que se repiten: Timothy Leary, que transforma el *turn on, tun in, drop out* por enchufar, encender y conectarse. Leary (quien fue expulsado de Harvard por experimentar con sus alumnos de psicología los llamados *ACID TEST* en los que los inducía a viajes mentales con LSD), anunció al PC como el LSD de los 90. Además, Stewart Brand, *ex-merry pranksters* —colectivo creado en los sesenta por el escritor Ken Kesey cuyo libro *One Flew Over The Cuckoo's Nest* (1962) obtuvo el premio Pulitzer; el colectivo recorría EE.UU. viajando en un viejo autobús escolar, repartiendo LSD gratuitamente y realizando los *ACID TEST* inventados por el Dr. Timothy Leary— y fundador de la biblia hippie del retorno a la tierra *Whole Earth Catalogue* (WEC) y John Perry Barlow (ex-letrista de los Grateful Dead).

Estos nombres son importantes, Steward Brand publicó un artículo en 1972 para la revista *Rolling Stone* sobre los primeros *hackers* y la cultura tecnológica que estaba sucediendo alrededor de las universidades y centros de investigación como el MIT o el *Xerox Parc* de Palo Alto en California. Brand en el WEC ofrecía consejos prácticos de vida comunitaria, ecológica y de volver a la tierra, pero siempre con elementos tecnológicos. Después del lento colapso de la disidencia radical americana en los setentas, el WEC es desplazado ocupando una modesta posición en el radar cultural; en 1975, cambia a formato de revista con *CoEvolution Quarterly* (CQ) y funciona como brazo de propaganda de *Point Foundation* (la organización editora). En 1984, *Point Foundation* inició en California las *Hackers Conference* (cuyos asistentes eran en su mayoría expertos ejecutivos de la alta tecnología, consultores, periodistas y empresarios, muy alejados del *Underground Digital*) y empezó a interesarse por las nuevas posibilidades de la contracultura digital, mientras tanto *CoEvolution Quarterly* se renombra *Whole Earth Software Review*, *Whole Earth Review*; al final, en 1985, *Whole Earth Electronic Link* o *The Well*, la primera comunidad virtual de la red (BBS de *Point Foundation*) donde surgió el lema “Information Wants to be free”, un espacio

donde se discute en tiempo real y se intercambian opiniones sobre cualquier tema. *The Well* ha sentado el modelo sobre el que se han basado después casi todas las comunidades virtuales y fue donde tuvieron sus orígenes movimientos como la *Ciberdelia* y el *Technochamanismo*, además de gestarse la creación de la *Electronic Frontier Foundation*, organización pro derechos civiles en el ámbito digital fundada por John Perry Barlow, entre otros. Barlow encarna la paradoja de ser por un tiempo letrista de *Grateful Dead* y candidato a diputado por el partido republicano.

Hemos dicho que el término *ciberespacio* se menciona por primera vez en los relatos de William Gibson: *Quemando Cromo* y *Neuromante* donde aparece como un híbrido entre las redes telemáticas, realidad virtual y experimentaciones con conexiones craneales; sin embargo, es un hecho que el concepto no tiene verdadera trascendencia hasta que Barlow lo empezó a utilizar para definir el espacio de relación virtual generado por Internet, tuvo la habilidad para identificar lo que era un referente del movimiento *Cyberpunk* con una realidad que la sociedad, los medios de comunicación y el gobierno no comprendían plenamente. En muchos sentidos, él creó el término en su actual significado. La retórica libertaria, su lucha y defensa del libre tránsito por la red se identifica con la ideología californiana ejemplificada principalmente en su artículo "The Economy of Ideas. Selling Wine Without Bottles on The Global Net" ("La Economía de las Ideas. Vendiendo Vino sin Botellas en la Red Global") el cual fue un artículo manifiesto sobre las redes y el *copyright* en la era digital, y la *Declaración de Independencia del Ciberespacio* con sus derechos constitucionales. Esta declaración es resultado de las discusiones realizadas en *The Well* acerca de la dureza y persecución criminal que realizaba el gobierno de Estados Unidos utilizando al FBI contra los *hackers*. Cabe aclarar que fue el FBI quien hizo la degradación criminal del término *Hacker*, en medio de su confusión por entender qué estaba pasando. Un estudio novelizado acerca de estos sucesos lo realizó Bruce Sterling en *The Hacker Crackdown. Law and Disorder on The Electronic Frontier* convertido en libro electrónico, disponible en la red (Literary Freeware).

La Declaración de Independencia del Ciberespacio se dio como una respuesta al Congreso de los EE.UU., que había aprobado la *Communication Decency Act* (Ley de Decencia de las Comunicaciones) que inició la lucha por la regulación de los contenidos de la información por Internet, en una clara alianza entre el gobierno y el sector empresarial. El texto expresaba una confianza absoluta en las ventajas

liberadoras de la tecnología y el rechazo ante cualquier forma de intervención estatal o política. Es en esencia un texto contracultural.

Antes de esto, a finales de los 80 la revista *Rolling Stone*, como publicación central cultural, es desplazada por *High Frontiers*, *Reality Hackers* y *Mondo 2000*, diferentes nombres de revistas para un mismo proyecto a cargo de R.U. Sirius (Ken Goffman), antiguo *Yippie* (formado en 1968 el *Youth International Party* [Partido Internacional de la Juventud] acogía a los hippies políticamente activos), las cuales se convierten en objeto de culto y son consideradas el epicentro de la expresión de la contracultura digital a principios de los 90 (cibercultura de la psicodelia tecnológica) describiendo la relación entre la cultura de la tecnología y la fantasía, así como las vidas de las subculturas saboteadoras *HighTech* en una relación psicótica con lo establecido, intersecciones metafóricas y reales entre la biología y tecnología, la estimulación de los sentidos corporales mediante drogas de diseño y la simulación digital.

Entre los lectores de *Mondo 2000* se encontraban científicos de la red nacional de Ciencia, de la NASA, de la industria de la computación, etc., y teóricos revolucionarios radicales que confusamente retomaban los principios de la contracultura de los sesenta en un entorno de revisionismo altamente influido por la mercadotecnia. En los noventa, existió una contraposición de la cultura psicodélica y la cultura ciberdética; fue la revista *Mondo 2000*, editada en Berkeley, la que propuso la Cibercultura a la psicoactividad psicodélica, así como las primeras guías de Internet, juegos de realidad virtual y proyectos de *Nanocyborgs*, en contraposición de la visión rural, romántica y anticientífica de los años 60. El estilo de *Mondo 2000* difundía el *Eros tecnologizado* en la revolución del placer, sus editoriales escritos por Gracie y Zarkov, Hakim Bey, Terence McKenna y Queen Mu, entre otros, eran mezcla de humor, hedonismo, cinismo e ironía; es decir, desde una visión ácida y políticamente incorrecta.

Dos libros son fundamentales en el análisis del entorno contracultural en el ciberespacio: *Ciberia* de Douglas Rushkoff (2000) que describe la interacción de la vida de las tribus alternativas (*ciberhippies*) y la tecnología: *ravers*, tecnopaganos y *hackers hippies*, etc. *De Haight-Ashbury al Silicon Valley*, en este libro se hace una descripción de estos grupos que mezclaban lo espiritual y lo tecnológico como potenciadores psicodélicos, en espera del momento cósmico que transformaría al

mundo. Desde una realidad científica, avanzaban en explicaciones donde la física adquiriría connotaciones casi místicas. Experiencias que solo podían, según ellos –los *Ciberianos*, *Tecnochamanes* o *Zippies* (*Zen-inspired pagan professionals* o profesionales paganos inspirados en el Zen)– ser practicadas en el ciberespacio (por ejemplo, teoremas matemáticos imposibles de demostrar: el Teorema de la Incompletud de Kurt Gödel, el Principio de Incertidumbre de Heisenberg, la Mecánica Cuántica, las ideas de Einstein, la Teoría del Caos, etc.), misticismos orientales, drogas de diseño, paganismo, ocultismo, *New Age*, etc., alcanzan el prefijo *Neo* expresándose por medio de las computadoras y las redes digitales. Los conciertos de rock de los sesenta (*Be/In*) se transforman en reuniones de música Trance electrónica, derivados del Acid House Británico a finales de los ochenta, donde se produce sonido en conexión con los ritmos fisiológicos que van cambiando el estado neurológico hasta alcanzar el *Trance* y el *Technogeist*; momento en el que la computadora se convierte en un instrumento parapsicológico que permite la emisión directa de los pensamientos y las emociones.

El segundo libro es *Velocidad de escape* de Mark Dery (1998) que es una guía para la cibercultura más vanguardista, radical y tecno-hermética. Donde desde una perspectiva no tan optimista, Dery analiza aspectos económicos, estéticos y sociales, haciendo incluso una dura crítica a la *Ciberia* de Rushkoff.

Su investigación va orientada a analizar los aspectos más extremos de la cibercultura, haciendo un gran estudio etnográfico de las ideas y la literatura cibercultural. Donde describía el *body-art* cibernético, el tecnopaganismo y al movimiento *ciberpunk*, entre otros.

4. Recambio cognitivo virtual: comunidades de conocimiento y el espíritu hacker

En un principio, las primeras comunidades de conocimiento virtuales fueron los *ciberpunks* (nombre tomado, como señalamos anteriormente, del género de ciencia ficción cuyas claves temáticas son un futuro hiperviolento, caótico, económico y socialmente globalizado, con drogas de diseño, implantes cibernéticos y realidad virtual al alcance de todo aquel que lo pueda pagar). La palabra proviene de dos conceptos: *cyborg* (*cybernetic organism*), organismo cibernético, mitad humano mitad máquina, y *punk*, nombre del movimiento musical y social británico de los setenta

cuya proclama era “*no future*”. Las obras cyberpunk destacadas: *Neuromancer* de William Gibson, *The shock wave rider*, de John Brunner y *Wetware* de Rudy Ruckers. Otra comunidad primigenia fue la de los *Hackers* (piratas informáticos muy diestros que buscaban los retos técnicos, especialmente aquellos que implicaran el acceso y la manipulación de una computadora perteneciente a otra persona o empresa). Estas fueron las impulsoras de las interacciones virtuales que más tarde se transformaron en comunidades de conocimiento. Estas comunidades fueron creando generaciones de tecnófilos, totalmente desinhibidos que son un poderoso vehículo para la generación de un fenómeno de inteligencia compleja (Morin, 1998).

Estas primeras comunidades de conocimiento fueron muy importantes, el espíritu *hacker* es esencialmente cibercultural y sus signos fueron contraculturales; además, desarrollaron objetos y prácticas ciberculturales como expresiones de resistencia y de apropiación de las tecnologías de comunicación y de información, así fueron en sus inicios como comunidades, digitalizadores de lo social (Terceiro y Matías, 2001) y de la sociedad red (Castells, 2001), sujetos que a través del lenguaje digital distribuyeron la información, intentando romper el control del Estado o Corporacional.

El *hacker* se ha transmutado en varios movimientos, desde sus inicios con los *Real Programmers* norteamericanos de posguerra, hasta el *software libre* *LiNux* de Torvalds, derivado a su vez del GPL (General Public License)¹ de Richard Stallman. El término *hack*, hachar en inglés, era una jerga frecuente usada por los técnicos de telefonía y fue adaptada por el núcleo del MIT (*Massachussets Institute of Technology*) en los años 60 del siglo XX, en sus laboratorios de Inteligencia Artificial, y es con ARPANET que se convierten en una tribu conectada y empiezan a tomar autoconciencia de su ética. Ken Thompson quien inventó el sistema operativo UNIX y Dennis Richie, creador del lenguaje C para ser usado bajo UNIX en 1971, fueron *hackers* y diseñaron lenguajes sencillos y flexibles que permitían intercambios de mensajes electrónicos entre computadoras a través de líneas telefónicas².

1 GPL: Instrumento legal diseñado en 1984 por el fundador del movimiento del Software libre y programador del MIT Richard Stallman, sobre el cual está basado el programa Linux.

2 *How to become a hacker en earthspace.net/-esr/faqs/hacker-howto.html.*

En los 80, confluyen tres comunidades subculturales: los usuarios UNIX, los programadores de ARPANET y los nuevos anárquicos usuarios de las microcomputadoras. Para 1982, un grupo de *hackers* de Berkeley y Stanford fundaron *Sun Microsystems*, desarrollando las llamadas *workstations*.

Los *hackers* hablan de los principales delitos informáticos: sabotaje, robo de *hardware*, de dinero, y el espionaje industrial y del *hacking*, quien lo practique debe renunciar a estos delitos. Raymond señala cinco aspectos principales de la cultura *hacker*: escribir *software libre*, ayudar a probar y depurar el *software libre* producido por otros *hackers*, publicar información útil para la comunidad electrónica a través de sitios Web o documentos similares, es decir, “subirlos” a la red, ayudar a mantener en funcionamiento la red (cuya actividad se basa, en gran medida, en trabajo voluntario), hacer algo por la cultura *hacker* en sí misma: esto es, propagarla, sostenerla políticamente, narrar su historia, gritar sus postulados.

Con estas primeras acciones, se transformaron las relaciones entre individuos con su mundo material y simbólico, como unidad potenciadora, ejemplificado como mencionamos anteriormente en el *software* LINUX de Linus Torvald en 1991, desarrollado como una variedad del sistema operativo UNIX para máquinas 386 usando el *toolkit* de la *Free Software Foundation* y mejorado por un gran número de *hackers* en Internet; se conjugó una organización horizontal no vinculada al mercado, es decir, trabajo por placer colaborativamente, además de forma gratuita a través de relaciones en red y virtuales. Solo se es *hacker* en la medida que otros *hackers* lo denominen como tal. Es decir, existe el reconocimiento comunitario.

Los *hackers* no fueron simples aficionados a la informática, fueron y son, en su mayoría y desde sus orígenes, personas altamente involucradas en procesos de desarrollo de tecnología, cuyas prácticas pueden verse como una forma de resistencia en las sociedades de control, *la información debe ser libre* es su lema, se debe compartir y divulgar como memes³; la teoría de los memes supone un proceso de asimilación mental y afectivo que se efectúa en interacción con el medio cultural.

3 *Memes: concepto del biólogo y filósofo Richard Dawkins en su libro El gen egoísta (1972), donde los memes son modelos autoreplicantes de información que se propagan a sí mismos por las ecologías de la mente, como virus y poseen los rasgos propios de un proceso evolutivo.*

El *Chaos Computer Club* de Hamburgo, el *Cult Of the Dead Cow* o *Blaknet* son nombres de colectivos que iniciaron el movimiento penetrado a organizaciones gubernamentales tales como NASA, FBI, CIA o KGB, denunciando la información oculta; divulgando, por ejemplo, los índices de contaminación nuclear provocados por el accidente de Chernóbil y ocultados hasta entonces por el gobierno soviético. Esto no significa que sean totalmente ingenuos o idealistas, *Blacknet*, otra comunidad virtual, se especializaba en la compra-venta y comercialización de todo tipo de información y consideraba las cuestiones de seguridad nacional como reliquias de la era preciberspacio; son *Crackers*. Esto es, individuos que violan sistemas o redes digitales para destruir la información, venderla o conseguir algún beneficio de ello. Diferenciados ética y políticamente de los *hackers*, cuya posición es más libertaria y solidaria.

Los *hackers* proponen el acceso libre de todos los ciudadanos a toda la información. El crítico cultural Tomás Maldonado difiere de esta posición: “En la práctica, empero, estimo más probable que un acceso indiscriminado a la información pueda conducirnos en realidad no a una forma más avanzada de democracia, sino solo a una forma más sofisticada de control social y de homologación cultural” (Maldonado, 1998, p. 99).

Las primeras comunidades de conocimiento fueron contestatarias, dentro de la resistencia digital existen varios nombres para el concepto de activismo digital: *hakactivismo*, *mediaactivismo*, *artivismo*, *activismo táctico*, etc. Podemos ubicar también una serie de comunidades mayormente orientadas al arte, que se dedican a confrontar el poder en el ciberespacio: *Critical Art Ensemble*, el *Ciberfeminismo*, el *Net Art*, *The Well*, *Electronic Frontier Foundation*, *Tactical Media* y el movimiento del *Software Libre*, entre otros.

5. Constructivismo y cibercultura

La teoría constructivista enfoca su conceptualización en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias en un contexto. Es un paradigma que funciona muy bien sobre nuestro estudio orientado a las tecnologías de la información, comunicación y conocimiento. La forma instantánea de acceso y de propio autocontrol del deseo de aprendizaje o de su dirección posible, hacen relevante este enfoque. Podemos examinar cómo las TIC en su uso, es decir, mediante

sus aplicaciones, dan como resultados experiencias de nuevos aprendizajes en la construcción de su propio conocimiento.

En el sector preuniversitario y universitario, todavía no se utilizan las TIC en forma plena para transformar las metodologías que usamos para enseñar y aprender, pues los ambientes de aprendizaje deben tener múltiples perspectivas de una realidad que requiere nuevas reinterpretaciones para la construcción de conocimiento (Jonassen, 1994); debemos provocar los cambios en los esquemas caducos que ya no tiene sentido seguir reproduciendo. Construir conocimiento con base en nuestras experiencias, potenciado por un contexto que hoy presenta una intensidad inusitada. Esa es la clave del constructivismo, una teoría basada en la construcción del conocimiento, no en su reproducción; debemos diseñar actividades en que las tareas sean relevantes y auténticas, los jóvenes lo están haciendo en sus actividades diarias, le dan sentido a sus realidades construyendo y relacionándose con intereses contruidos en conjunto, la mayoría de los cuales son lúdicos, pero que reorientados en el contexto escolar pueden intensificar su relevancia y utilidad en un contexto real.

Es decir, ampliar el potencial de experiencias de aprendizaje desde nuevos espacios con herramientas que utilizan ya en forma recurrente (*apps* y redes sociales) cuyo carácter colaborativo no estamos aprovechando. Las TIC pueden permitir que los alumnos sean capaces de construir sus conocimientos en ambientes de libertad, pero con la figura del profesor presente en la aclaración de dudas.

Construir proviene del verbo latín *struere* “*dar estructura*”, de tal manera que el concepto es claro: el aprendizaje humano se construye elaborando nuevos conocimientos y esquemas mentales a partir de enseñanzas previas. En el constructivismo, el aprendizaje es activo, se construye conocimiento por sí mismo, construyendo significados individuales a medida que se va aprendiendo. Cuando obtenemos información, no la utilizamos de manera inmediata; sin embargo, construimos nuestro propio conocimiento cuando tenemos esa necesidad a partir de nuestras experiencias con la realidad. La experiencia da como resultado creación de esquemas, modelos mentales que van complejizándose a través de dos procesos complementarios: asimilación y alojamiento (Piaget, 1978). Esto es relevante, pues con la tecnología construimos entornos de aprendizaje que permiten al estudiante presenciar múltiples experiencias y escenarios para la construcción de conocimiento (Jonassen, 2000).

De acuerdo con la Figura 1, el factor fundamental del constructivismo social

es que las funciones en el desarrollo cultural de las personas presentan una doble dimensión: primero, social y, después, a nivel individual; se da en forma interpsicológica (entre un grupo de personas) y después dentro de sí mismo (intrapsicológico) (Vygotsky, 1978), con aplicaciones tanto en la atención voluntaria, como en la memoria lógica y en la formación de conceptos. Jonassen (1994) indica ocho características diferenciales:

- a. El constructivismo (en el aprendizaje) enfrenta a las personas con múltiples representaciones de la realidad.
- b. Estas no simplifican, sino que representan la complejidad del mundo real.
- c. Construimos conocimiento dentro de la reproducción del mismo.
- d. El aprendizaje constructivista provoca que hagamos actividades de manera significativa en el contexto, en lugar de instrucciones abstractas fuera del contexto.
- e. El aprendizaje se da en entornos de aprendizaje de la vida diaria, en lugar de una secuencia predeterminada de instrucciones.
- f. Estos entornos fomentan la reflexión de la experiencia.
- g. Es decir, permiten el contexto y el contenido dependiente de la construcción de conocimiento.
- h. Por lo tanto, y esta característica es muy relevante, los entornos de aprendizaje constructivista fortalecen la construcción colaborativa del aprendizaje, a través de la negociación social y no de la competición.

También en la Figura 1 se aprecia que el estudiante aparece como centro de la dinámica de aprendizaje, con la tecnología se comparten experiencias y se tiene una construcción colaborativa; esta interacción provoca que las experiencias previas reorganicen esquemas nuevos que fortalezcan su conocimiento. Es decir, al aprovechar esas experiencias, resolver problemas y reorganizar conceptos para nuevos aprendizajes, alcanzaríamos los principios señalados por Piaget (1978): el aprendizaje como un proceso activo y el aprendizaje completo, auténtico y real.

Desde este punto de vista, en los procesos de asimilación de la información, son muy importantes las experiencias directas junto con las equivocaciones y la búsqueda de posibles soluciones. Es ahí cuando la información, a manera de respuesta de un problema, funciona como herramienta y no como un hecho aislado.



Figura 1. El constructivismo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fuente: Guías tutoriales de la Universidad de Sevilla, España (2015).

El nuevo contexto *informacional* hace que la información sea tan accesible e inmediata que hace necesario que el sistema educativo se adapte rápidamente, para no perder relevancia. Los nativos digitales son sujetos activos que en sus entornos organizan datos, seleccionan información importante (para ellos) y la integran con más información, establecen relaciones de manera hipertextual, etc.; los significados son contruidos a partir de la forma de interactuar con la nueva realidad que les rodea. Ya no tiene sentido ubicar los aprendizajes aislados que tengan un valor de puntaje, sino aprendizajes socializados que signifiquen algo para el individuo, ya que desarrollan nuevas estrategias de interpretar y nuevas estrategias de relaciones

con el mundo (Vygotski, 1979) en interacciones con un nuevo sistema de códigos: el código cibercultural.

La cibercultura en su inmaterialidad metafórica, su interactividad, sus elementos multimedia e interconectividad, ofrece la oportunidad de construir mensajes y conocimiento en espacios no físicos y en tiempo discontinuo. El intercambio de información se da según las necesidades del usuario en torno a la cantidad y profundización que necesite, eligiendo además los códigos de intercambio. Los sitios multimedia con gran calidad de sonido e imagen, pueden fomentar la creatividad a manera de estímulos en un contexto compartido. La digitalización permite que se tengan variadas opciones de aprendizaje, incluso en tiempo real. Textos, videos, películas, clases, videoconferencias, etc., están a su disposición; claro, si hay buena conexión y si se cuenta con un buen ancho de banda (tema no menor).

La impronta entonces es la interconexión, formando así redes de comunicación que se refuerzan mutuamente, creando redes colaborativas, la integración de estos elementos fundamentales de la TIC es la convergencia digital antes señalada: textos, voz, datos e imágenes convergen en mismos canales a través de varias plataformas.

6. Resultados generales y preliminares del estudio

Respecto a los datos generales de los sujetos de estudio, un 23 % de los encuestados tiene 18 años y un 71 %, 17 años; de estos, el 43 % son mujeres y el 57 %, hombres. En relación con el grado de estudios de los padres, el 17 % cuenta con estudios de posgrado, el 22 %, con alguna ingeniería y el 28 %, con alguna licenciatura. Aunque el 94 % cuenta con conexión a internet, un 28 % la tiene desde hace 10 años o más; sin embargo, la mayoría desconoce su velocidad de conexión (65 %) y pocos tienen una conexión relativamente buena de más de 10 megas (28 %). Un dato relevante es que el 78 % de los encuestados tiene *smartphone*, de los cuales un 33 % lo adquirió desde hace más de 2 años y un 15 %, más de 5 años.

Si hablamos de tecnologías de información y comunicación, expresadas en conexión y redes, el instrumento presenta indicadores similares en, por ejemplo, las escuelas privadas. El Tec de Monterrey visita un 97 % las redes sociales, mientras la P. Freire un 85 %; sin embargo, el nivel de pertenencia es muy similar 75 % para el primero y 77 % para la segunda, el uso para tareas también es muy parecido 30 % y 31 %, respectivamente. Respecto a las publicaciones, también son casi idénticas

25 % y 23 %.

Otro dato importante es el nivel de colaboración mediante redes, es el mismo: 54%; podemos destacar que, sorprendentemente, la escuela sigue siendo muy importante en su percepción, pues ante la pregunta dónde aprendían más, los estudiantes del Tec de Monterrey respondieron que en la escuela con un 73 %, mientras en la preparatoria Freire fue de 57 %. El flujo y los procesos de información crecen en el espacio público, sin embargo, en este momento los alumnos se centran en el consumo y no en la colaboración.

En las escuelas públicas, en los grupos matutinos del Cobach (Especialidad en Comunicación) y vespertinos (Especialidad en Comunicación) los porcentajes de conexión son iguales con 97 %; los sitios más visitados son las redes sociales con 77 % y 83 %, con porcentajes de pertenencia de 70 % (matutino) y 47 % (vespertino); la red social más usada es Facebook con 97 % y 83 % respectivamente; el nivel de publicaciones es muy similar: 23 % y 20 %; los indicadores de creación y compartimiento son 37 % para los primeros y 47 % para los segundos. Para ambos, lo más importante en redes es socializar con un 60 %.

Respecto al indicador de aprendizaje, el grupo matutino contestó que aprenden igual en la escuela que por internet con un 50 % y para el grupo vespertino la percepción es que aprenden más por internet con un 57 %. Recordemos que ellos tienen varias restricciones para el uso de la tecnología en su ámbito escolar y la preparación de sus maestros respecto al uso tecnológico no es sobresaliente.

Con relación al CBTIS 11, presenta una conectividad de 83 %, con un 90 % de visitas a redes sociales, sobretodo Facebook con un 30 % y con un nivel de pertenencia de 47 %; el nivel de creación y compartimiento es de 13 % con un porcentaje de publicación de 10 %; la percepción en torno a dónde aprenden más es que en la escuela con 37 %. Los datos completos de los indicadores se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 1. Usos y Preferencias

1	Preferencia	PC 52 %	Mac 48 %	Conexión 94%	
2	Preferencia uso de Celular	Android 47 %	iPhone 53 %	Prepago 38 %	
3	Uso diario de laptop, PCc y smartphone	2 a 4 hrs. 61 %	4 a 6 hrs. 26 %	smartphone 7-9 hrs. 19 %	smartphone +9 hrs. 20%
4	Sitios más visitados	Redes Sociales 90 %	Google 68 %	Series y Películas 55 %	Música 62 %
5	Redes sociales preferidas	Facebook 32 %	Whatsapp 26 %	Twitter 13 %	Instagram 9 %
6	Uso para tareas	Siempre 9 %	Frecuente- mente 60 %	Casi nunca 11%	
7	Buscar información por gusto	Siempre 43 %	Frecuente- mente 47 %	Casi nunca 8 %	
8	Con laptor o PC, prefieren	Descargar 35 %	Usar en línea 65 %		
9	Con smartphone prefieren	Descargar 47 %	Usar en línea 53 %		
10	Descargas	Música, Comics 90 %, 8 %	Apps, Películas 62 %, 17 %	Libros 38 %	Software 28 %

Tabla 2. Interactividad

1	Pertenencia a red social	SI 61 %	NO 39 %		
2	Red social	Whatsapp 82 %	Facebook 93 %	Google+ 17 %	
3	Sigues o te siguen	Twitter 70 %	Instagram 62 %	YouTube 44 %	No sigo ni me siguen 6 %
4	Lo más importate en redes sociales	Socializar 63 %	Compartir Opinión 13 %	Obtener Información 23 %	Compartir información 13 %
5	Sexting	SI 20 %	NO 80 %		
6	Ciberbullyng	SI 26 %	NO 74 %		
7	Creación de Hashtag	SI 74 %	NO 26 %	Diversión o Crítica 53 %	
8	Comunicación Preferente	+CC, -Gadget 37 %	Cara a Cara 44 %	+Gadget -CC 16 %	
9	Amigos en la red	Locales y Regionales 52 %	Nacionales 22 %	Globales 26 %	
10	Movimientos sociales a través de la red	SI 34 %	NO 66 %		
11	Multitareas	TV, SP, PC 78 %	Música, SP, PC 9%	Videojuegos, TV, SP 8 %	

Tabla 3. Apropiación de competencias

1	Aprendizaje en red, cuando visitas blogs, RS, sitios	Siempre 29 %	Frecuentemente 62 %	Casi nunca 8 %
2	Consultas para crear y compartir	Siempre 17 %	Frecuentemente 37 %	Casi nunca 31 %
3	Uso de sistema operativo	Microsoft Windows 80 %	Mac / OSX 12 %	GNU/LINUX 2 %
4	Conocimiento de software libre	SI 29 %	NO 71 %	
5	Saber trabajar en	PC 50 %	Mac 2 %	Ambos 48 %
6	Conocer aplicaciones Google	SI 50 %	NO 50 %	
7	Trabajar en Google Docs (Colaborar)	Frecuentemente 12 %	Casi nunca 28 %	Nunca 57 %
8	Google te hace creativo y colaborativo	Frecuentemente 12 %	Casi nunca 28 %	Nunca 57 %
9	Compras por internet	Frecuentemente 9 %	Casi nunca 24 %	Nunca 56 %

Tabla 4. Distribución de conocimientos

1	Es importante compartir en red tu conocimiento práctico	Siempre 20 %	Frecuentemente 46 %	Casi nunca 26 %	
2	Colaboras para aprender en línea	Siempre 14 %	Frecuentemente 39 %	Casi nunca 38 %	
3	Publicar	Siempre 8 %	Frecuentemente 15 %	Casi nunca 38 %	
4	Dónde publicas	Blog 23 %	YouTube 43 %	Google Docs 12 %	Wikipedia 2 %
5	Has compartido un tutorial/video para apoyo escolar	Siempre 5 %	Frecuentemente 15 %	Casi nunca 54 %	Nunca 31 %
6	Has compartido un tutorial/video para apoyo personal	Siempre 8 %	Frecuentemente 38 %	Casi nunca 31 %	Nunca 23 %
7	Cursos en línea	SI 31 %	NO 69 %		
8	Tipo de curso	Idiomas 15 %	Escolar 15 %	Música 8 %	Tecnología 8 %
9	Internet es una herramienta importante para el desarrollo académico	SI 92 %	NO 8 %		
10	Dónde aprendes más	Escuela 54 %	Internet 46 %		

7. Resultados específicos del estudio

7.1. Preparatoria Paulo Freire: 13 alumnos. Vespertino

Un 23 % cuenta con 18 años y un 69 % con 17 años, con un alumno de más de 18 años; 54 % son mujeres y un 46 % de hombres. En relación con el grado de estudios de los padres, el 23 % cuenta con estudios de posgrado, el 15 % con alguna ingeniería y el 31 % con alguna licenciatura.

El 92 % cuenta con conexión a Internet, un 23 % la tiene desde hace 10 años o más, y un 54 % desde hace 5 años; el 75 % desconoce su velocidad de conexión y el 25 % tienen una velocidad entre 5 a 10 megas. El 85 % de los encuestados tiene Smartphone, de los cuales el 54 % lo adquirió desde hace más de 2 años y un 15 %, más de 5 años (ver Tablas 5, 6, 7 y 8).

7.2. Preparatoria Tecnológico de Monterrey: 30 alumnos. Matutino

Un 47 % cuenta con 18 años y un 50 % con 17 años, un 80 % son mujeres y un 20 %, hombres. En relación con el grado de estudios de los padres, el 30 % cuenta con estudios de posgrado, el 37 % con alguna ingeniería y el 23 % con licenciatura.

El 100 % cuenta con conexión a Internet, un 60 % la tiene desde hace 10 años o más y un 33 % desde hace 5 años; el 63 % desconoce su velocidad de conexión y el 27 % tiene una velocidad entre 5 a 10 megas. El 97 % de los encuestados tiene smartphone, de los cuales 50 % lo adquirió desde hace más de 2 años y un 33 %, más de 5 años (ver tabla 9, 10, 11 y 12).

7.3. Preparatoria Colegio de Bachilleres, Plantel Villa de Seris: 30 alumnos. Especialidad Comunicación. Matutino

Un 27 % cuenta con 18 años y un 73 % con 17 años, el 33 % son mujeres y el 67 %, hombres. En relación con el grado de estudios de los padres, el 17 % cuenta con estudios de posgrado, el 23 % con alguna ingeniería y el 43 % con alguna licenciatura.

El 97 % cuenta con conexión a Internet, un 28 % la tiene desde hace 10 años o más y un 50 % desde hace 5 años; un 67 % desconoce su velocidad de conexión y un 17 % tiene una velocidad entre 5 a 10 megas. El 87 % de los encuestados tiene smartphone, de los cuales 33 % lo adquirió desde hace más de 2 años y un 50 %, más de 1 año (ver tabla 13, 14, 15 y 16).

Tabla 5. Usos y Preferencias
Preparatoria Paulo Freire

1	Preferencia	PC 54 %	Mac 46 %	Conexión 92 %	
2	Preferencia uso de Celular	Android 62 %	iPhone 38 %	Prepago 31 %	
3	Uso diario de laptop, PCc y smartphone	2 a 4 hrs. 38 %	4 a 6 hrs. 23 %	smartphone 7-9 hrs. 35 %	smartphone +9 hrs. 0%
4	Sitios más visitados	Redes Sociales 85 %	Google 62 %	Series y Películas 46 %	Música 69 %
5	Redes sociales preferidas	Facebook 38 %	Whatsapp 8 %	Twitter 0 %	Instagram 8 %
6	Uso para tareas	Siempre 31 %	Frecuente- mente 62 %	Casi nunca 8%	
7	Buscar información por gusto	Siempre 15 %	Frecuente- mente 46 %	Casi nunca 31 %	
8	Con laptor o PC, prefieren	Descargar 54 %	Usar en línea 46 %		
9	Con smartphone prefieren	Descargar 62 %	Usar en línea 38 %		
10	Descargas	Música, Comics 92 %, 8 %	Apps, Películas 38 %, 31 %	Libros 46 %	Software 23 %

Tabla 6. Interactividad
Preparatoria Paulo Freire

1	Pertenencia a red social	SI 77 %	NO 23 %		
2	Red social	Whatsapp 69 %	Facebook 100 %	Google+ 0 %	
3	Sigues o te siguen	Twitter 54 %	Instagram 69 %	YouTube 38 %	No sigo ni me siguen 23 %
4	Lo más importate en redes sociales	Socializar 62 %	Compartir Opinión 8 %	Obtener Información 23 %	Compartir información 8 %
5	Sexting	SI 23 %	NO 77 %		
6	Ciberbullyng	SI 23 %	NO 77 %		
7	Creación de Hashtag	SI 69 %	NO 31 %	Diversión o Crítica 38 %	
8	Comunicación Preferente	+CC, -Gadget 31 %	Cara a Cara 54 %	+Gadget -CC 31 %	
9	Amigos en la red	Locales y Regionales 46 %	Nacionales 15 %	Globales 38 %	
10	Movimientos sociales a través de la red	SI 54 %	NO 46 %		
11	Multitareas	TV, SP, PC 46 %	Música, SP, PC 38%	Videojuegos, TV, SP 8 %	

**Tabla 7. Apropiación de competencias
Preparatoria Paulo Freire**

1	Aprendizaje en red, cuando visitas blogs, RS, sitios	Siempre 46 %	Frecuentemente 54 %	Casi nunca 0 %
2	Consultas para crear y compartir	Siempre 8 %	Frecuentemente 69 %	Casi nunca 15 %
3	Uso de sistema operativo	Microsoft Windows 92 %	Mac / OSX 8 %	GNU/LINUX 0 %
4	Conocimiento de software libre	SI 31 %	NO 62 %	
5	Saber trabajar en	PC 69 %	Mac 0 %	Ambos 31 %
6	Conocer aplicaciones Google	SI 54 %	NO 46 %	
7	Trabajar en Google Docs (Colaborar)	Frecuentemente 12 %	Casi nunca 31 %	Nunca 62 %
8	Google te hace creativo y colaborativo	Frecuentemente 31 %	Casi nunca 23 %	Nunca 23 %
9	Compras por internet	Frecuentemente 0 %	Casi nunca 62 %	Nunca 31 %

**Tabla 8. Distribución de conocimientos
Preparatoria Paulo Freire**

1	Es importante compartir en red tu conocimiento práctico	Siempre 15 %	Frecuentemente 62 %	Casi nunca 23 %	
2	Colaboras para aprender en línea	Siempre 14 %	Frecuentemente 39 %	Casi nunca 38 %	
3	Publicar	Siempre 8 %	Frecuentemente 23 %	Casi nunca 46 %	Nunca 23 %
4	Dónde publicas	Blog 38 %	YouTube 38 %	Google Docs 8 %	Wikipedia 8 %
5	Has compartido un tutorial/ video para apoyo escolar	Siempre 5 %	Frecuentemente 23 %	Casi nunca 41 %	
6	Has compartido un tutorial/ video para apoyo personal	Siempre 8 %	Frecuentemente 23 %	Casi nunca 30 %	
7	Cursos en línea	SI 37 %	NO 63 %		
8	Tipo de curso	Idiomas 21 %	Escolar 14 %	Música 14 %	Tecnología 8 %
9	Internet es una herramienta importante para el desarrollo académico	SI 95 %	NO 5 %		
10	Dónde aprendes más	Escuela 57 %	Internet 43 %		

Tabla 9. Usos y Preferencias
Preparatoria Tecnológico de Monterrey

1	Preferencia	PC 23 %	Mac 77 %	Conexión 100 %	
2	Preferencia uso de Celular	Android 17 %	iPhone 83 %	Prepago 21 %	
3	Uso diario de laptop, PCc y smartphone	2 a 4 hrs. 57 %	4 a 6 hrs. 40 %	smartphone 7-9 hrs. 3 %	smartphone +9 hrs. 0%
4	Sitios más visitados	Redes Sociales 97 %	Google 67 %	Series y Películas 63 %	Música 57 %
5	Redes sociales preferidas	Facebook 13 %	Whatsapp 33 %	Twitter 20 %	Instagram 30 %
6	Uso para tareas	Siempre 30 %	Frecuente- mente 63 %	Casi nunca 7%	
7	Buscar información por gusto	Siempre 30 %	Frecuente- mente 60 %	Casi nunca 7 %	
8	Con laptor o PC, prefieren	Descargar 27 %	Usar en línea 73 %		
9	Con smartphone prefieren	Descargar 40 %	Usar en línea 60 %		
10	Descargas	Música, Comics 87 %, 0 %	Apps, Películas 70 %, 10 %	Libros 23 %	Software 7 %

Tabla 10. Interactividad
Preparatoria Tecnológico de Monterrey

1	Pertenencia a red social	SI 73 %	NO 27 %		
2	Red social	Whatsapp 97 %	Facebook 87 %	Google+ 27 %	Otros 27 %
3	Sigues o te siguen	Twitter 54 %	Instagram 69 %	YouTube 38 %	No sigo ni me siguen 23 %
4	Lo más importate en redes sociales	Socializar 70 %	Compartir Opinión 0 %	Obtener Información 30 %	Compartir información 0 %
5	Sexting	SI 23 %	NO 77 %		
6	Ciberbullyng	SI 37 %	NO 63 %		
7	Creación de Hashtag	SI 87 %	NO 13 %	Diversión o Crítica 63 %	
8	Comunicación Preferente	+CC, -Gadget 33 %	Cara a Cara 43 %	+Gadget -CC 20 %	
9	Amigos en la red	Locales y Regionales 30 %	Nacionales 30 %	Globales 40 %	
10	Movimientos sociales a través de la red	SI 40 %	NO 60 %		
11	Multitareas	TV, SP, PC 87 %	Música, SP, PC 3 %	Videojuegos, TV, SP 7 %	

**Tabla 11. Apropiación de competencias
Preparatoria Tecnológico de Monterrey**

1	Aprendizaje en red, cuando visitas blogs, RS, sitios	Siempre 33 %	Frecuentemente 57 %	Casi nunca 7 %
2	Consultas para crear y compartir	Siempre 23 %	Frecuentemente 37 %	Casi nunca 33 %
3	Uso de sistema operativo	Microsoft Windows 53 %	Mac / OSX 47 %	GNU/LINUX 0 %
4	Conocimiento de software libre	SI 13 %	NO 87 %	
5	Saber trabajar en	PC 27 %	Mac 3 %	Ambos 70 %
6	Conocer aplicaciones Google	SI 47 %	NO 53 %	
7	Trabajar en Google Docs (Colaborar)	Frecuentemente 13 %	Casi nunca 40 %	Nunca 43 %
8	Google te hace creativo y colaborativo	Frecuentemente 47 %	Casi nunca 20 %	Nunca 27 %
9	Compras por internet	Frecuentemente 17 %	Casi nunca 33 %	Nunca 50 %

**Tabla 12. Distribución de conocimientos
Preparatoria Tecnológico de Monterrey**

1	Es importante compartir en red tu conocimiento práctico	Siempre 33 %	Frecuentemente 33 %	Casi nunca 23 %	Nunca 10 %
2	Colaboras para aprender en línea	Siempre 23 %	Frecuentemente 33 %	Casi nunca 37 %	Nunca 7 %
3	Publicar	Siempre 10 %	Frecuentemente 3 %	Casi nunca 57 %	Nunca 30 %
4	Dónde publicas	Blog 10 %	YouTube 50 %	Google Docs 10 %	Wikipedia 0 %
5	Has compartido un tutorial/ video para apoyo escolar	Siempre 3 %	Frecuentemente 10 %	Casi nunca 30 %	Nunca 57 %
6	Has compartido un tutorial/ video para apoyo personal	Siempre 7 %	Frecuentemente 3 %	Casi nunca 30 %	Nunca 60 %
7	Cursos en línea	SI 37 %	NO 63 %		
8	Tipo de curso	Idiomas 20 %	Escolar 20 %	Música 13 %	Tecnología 7 %
9	Internet es una herramienta importante para el desarrollo académico	SI 97 %	NO 3 %		
10	Dónde aprendes más	Escuela 73 %	Internet 27 %		

Tabla 13. Usos y Preferencias
Colegio de Bachilleres, Plantel Villa de Seris. Matutino.

1	Preferencia	PC 57 %	Mac 43 %	Conexión 97 %	
2	Preferencia uso de Celular	Android 63 %	iPhone 37 %	Prepago 33 %	
3	Uso diario de laptop, PCc y smartphone	2 a 4 hrs. 63 %	4 a 6 hrs. 30 %	smartphone 7-9 hrs. 10 %	smartphone +9 hrs. 20 %
4	Sitios más visitados	Redes Sociales 77 %	Google 70 %	Series y Películas 55 %	Música 82 %
5	Redes sociales preferidas	Facebook 17 %	Whatsapp 30 %	Twitter 27 %	Instagram, Tumblr 0 %, 10 %
6	Uso para tareas	Siempre 20 %	Frecuente- mente 63 %	Casi nunca 13 %	
7	Buscar información por gusto	Siempre 50 %	Frecuente- mente 43 %	Casi nunca 7 %	
8	Con laptor o PC, prefieren	Descargar 30 %	Usar en línea 70 %		
9	Con smartphone prefieren	Descargar 30 %	Usar en línea 70 %		
10	Descargas	Música, Comics 87 %, 10 %	Apps, Películas 70 %, 27 %	Libros 57 %	Software 37 %

Tabla 14. Interactividad
Colegio de Bachilleres, Plantel Villa de Seris. Matutino.

1	Pertenencia a red social	SI 70 %	NO 30 %		
2	Red social	Whatsapp 93 %	Facebook 97 %	Google+ 33 %	Otros 23 %
3	Sigues o te siguen	Twitter 87 %	Instagram 73 %	YouTube 43 %	No sigo ni me siguen 20 %
4	Lo más importate en redes sociales	Socializar 60 %	Compartir Opinión 27 %	Obtener Información 13 %	Compartir información 0 %
5	Sexting	SI 23 %	NO 77 %		
6	Ciberbullyng	SI 20 %	NO 80 %		
7	Creación de Hashtag	SI 83 %	NO 17 %	Diversión o Crítica 57 %	
8	Comunicación Preferente	+CC, -Gadget 47 %	Cara a Cara 43 %	+Gadget -CC 7 %	
9	Amigos en la red	Locales y Regionales 47 %	Nacionales 23 %	Globales 30 %	
10	Movimientos sociales a través de la red	SI 23 %	NO 77 %		
11	Multitareas	TV, SP, PC 30 %	Música, SP, PC 60 %	Videojuegos, TV, SP 10 %	

Tabla 15. Apropiación de competencias
Colegio de Bachilleres, Plantel Villa de Seris. Matutino.

1	Aprendizaje en red, cuando visitas blogs, RS, sitios	Siempre 17 %	Frecuentemente 80 %	Casi nunca 3 %
2	Consultas para crear y compartir	Siempre 13 %	Frecuentemente 37 %	Casi nunca 27 %
3	Uso de sistema operativo	Microsoft Windows 87 %	Mac / OSX 0 %	GNU/LINUX 7 %
4	Conocimiento de software libre	SI 23 %	NO 77 %	
5	Saber trabajar en	PC 53 %	Mac 3 %	Ambos 43 %
6	Conocer aplicaciones Google	SI 63 %	NO 37 %	
7	Trabajar en Google Docs (Colaborar)	Frecuentemente 17 %	Casi nunca 27 %	Nunca 53 %
8	Google te hace creativo y colaborativo	Frecuentemente 37 %	Casi nunca 23 %	Nunca 30 %
9	Compras por internet	Frecuentemente 10 %	Casi nunca 27 %	Nunca 57 %

Tabla 16. Distribución de conocimientos
Colegio de Bachilleres, Plantel Villa de Seris. Matutino.

1	Es importante compartir en red tu conocimiento práctico	Siempre 20 %	Frecuentemente 50 %	Casi nunca 23 %	Nunca 7 %
2	Colaboras para aprender en línea	Siempre 10 %	Frecuentemente 43 %	Casi nunca 40 %	Nunca 7 %
3	Publicar	Siempre 3 %	Frecuentemente 23 %	Casi nunca 30 %	Nunca 43 %
4	Dónde publicas	Blog 23 %	YouTube 27 %	Google Docs 7 %	Wikipedia 0 %
5	Has compartido un tutorial/ video para apoyo escolar	Siempre 10 %	Frecuentemente 33 %	Casi nunca 47 %	Nunca 10 %
6	Has compartido un tutorial/ video para apoyo personal	Siempre 10 %	Frecuentemente 37 %	Casi nunca 23 %	Nunca 30 %
7	Cursos en línea	SI 43 %	NO 57 %		
8	Tipo de curso	Idiomas 27 %	Escolar 17 %	Música 17 %	Tecnología 3 %
9	Internet es una herramienta importante para el desarrollo académico	SI 93 %	NO 7 %		
10	Dónde aprendes más	Escuela 50 %	Internet 50 %		

7.4. Preparatoria Colegio de Bachilleres, Plantel Villa de Seris: 30 alumnos. Especialidad Comunicación. Vespertino

Un 13 % cuenta con 18 años y un 77 % con 17 años, el 17 % son mujeres y el 83 %, hombres. En relación con el grado de estudios de los padres, el 10 % cuenta con estudios de posgrado, el 17 % con alguna ingeniería y el 20 % con alguna licenciatura.

El 97 % cuenta con conexión a Internet, un 17% la tiene desde hace 10 años o más y un 50 % desde hace 5 años; el 53 % desconoce su velocidad de conexión y el 27 % tiene una velocidad entre 5 a 10 megas. El 73 % de los encuestados tiene Smartphone, de los cuales el 10 % lo adquirió desde hace más de 2 años y un 48 %, más de 1 año (Ver Tablas 17, 18, 19 y 20).

7.5. Preparatoria Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No.11. 30 alumnos. Especialidad: Químico Biólogos. Vespertino

Un 7 % cuenta con 18 años, un 83 % con 17 años y un 3 % con más de 18 años, el 30 % son mujeres y el 70 %, hombres. En relación con el grado de estudios de los padres, un 7% cuenta con estudios de posgrado, un 13% con alguna ingeniería y un 23% con alguna licenciatura.

El 83 % tiene conexión a Internet, un 22 % la tiene desde hace 10 años o más y un 47 % desde hace 5 años; un 77 % desconoce su velocidad de conexión y un 17 % tiene una velocidad entre 5 a 10 megas. El 63 % de los encuestados tiene smartphone, de los cuales el 27 % lo adquirió desde hace más de 2 años, el 13 %, más de 5 años y el 23 %, un año o más (Ver Tablas 21, 22, 23 y 24).

Tabla 17. Usos y Preferencias
Colegio de Bachilleres, Plantel Villa de Seris. Vespertino.

1	Preferencia	PC 70 %	Mac 30 %	Conexión 97 %	
2	Preferencia uso de Celular	Android 47 %	iPhone 53 %	Prepago 9 %	
3	Uso diario de laptop, PCc y smartphone	2 a 4 hrs. 70 %	4 a 6 hrs. 7 %	smartphone 7-9 hrs. 7 %	smartphone +9 hrs. 3 %
4	Sitios más visitados	Redes Sociales 83 %	Google 73 %	Series y Películas 33 %	Música 53 %
5	Redes sociales preferidas	Facebook 63 %	Whatsapp 20 %	Twitter 3 %	Instagram, Tumblr 3 %, 3 %
6	Uso para tareas	Siempre 30 %	Frecuente- mente 53 %	Casi nunca 17 %	
7	Buscar información por gusto	Siempre 37 %	Frecuente- mente 57 %	Casi nunca 7 %	
8	Con laptop o PC, prefieren	Descargar 47 %	Usar en línea 53 %		
9	Con smartphone prefieren	Descargar 60 %	Usar en línea 40 %		
10	Descargas	Música, Comics 93 %, 10 %	Apps, Películas 57 %, 10 %	Libros 20 %	Software 50 %

Tabla 18. Interactividad
Colegio de Bachilleres, Plantel Villa de Seris. Vespertino.

1	Pertenencia a red social	SI 47 %	NO 53 %		
2	Red social	Whatsapp 73 %	Facebook 93 %	Google+ 37 %	Otros 13 %
3	Sigues o te siguen	Twitter 50 %	Instagram 40 %	YouTube 50 %	
4	Lo más importate en redes sociales	Socializar 60 %	Compartir Opinión 13 %	Obtener Información 27 %	
5	Sexting	SI 17 %	NO 83 %		
6	Ciberbullyng	SI 26 %	NO 74 %		
7	Creación de Hashtag	SI 53 %	NO 47 %	Diversión o Crítica 37 %	
8	Comunicación Preferente	+CC, -Gadget 20 %	Cara a Cara 50 %	+Gadget -CC 23 %	
9	Amigos en la red	Locales y Regionales 53 %	Nacionales 23 %	Globales 13 %	
10	Movimientos sociales a través de la red	SI 43 %	NO 57 %		
11	Multitareas	TV, SP, PC 77 %	Música, SP, PC 7 %	Videojuegos, TV, SP 10 %	

Tabla 19. Apropiación de competencias
Colegio de Bachilleres, Plantel Villa de Seris. Vespertino.

1	Aprendizaje en red, cuando visitas blogs, RS, sitios	Siempre 30 %	Frecuentemente 67 %	Casi nunca 3 %
2	Consultas para crear y compartir	Siempre 20 %	Frecuentemente 47 %	Casi nunca 20 %
3	Uso de sistema operativo	Microsoft Windows 93 %	Mac / OSX 0 %	GNU/LINUX 0 %
4	Conocimiento de software libre	SI 29 %	NO 71 %	
5	Saber trabajar en	PC 53 %	Mac 0 %	Ambos 47 %
6	Conocer aplicaciones Google	SI 50 %	NO 50 %	
7	Trabajar en Google Docs (Colaborar)	Frecuentemente 17 %	Casi nunca 27 %	Nunca 50 %
8	Google te hace creativo y colaborativo	Frecuentemente 40 %	Casi nunca 20 %	Nunca 30 %
9	Compras por internet	Frecuentemente 3 %	Casi nunca 27 %	Nunca 63 %

Tabla 20. Distribución de conocimientos
Colegio de Bachilleres, Plantel Villa de Seris. Vespertino.

1	Es importante compartir en red tu conocimiento práctico	Siempre 20 %	Frecuentemente 47 %	Casi nunca 23 %	Nunca 10 %
2	Colaboras para aprender en línea	Siempre 20 %	Frecuentemente 47 %	Casi nunca 23 %	Nunca 10 %
3	Publicar	Siempre 13 %	Frecuentemente 20 %	Casi nunca 30 %	Nunca 37 %
4	Dónde publicas	Blog 20 %	YouTube 53 %	Google Docs 17 %	Wikipedia 0 %
5	Has compartido un tutorial/ video para apoyo escolar	Siempre 10 %	Frecuentemente 33 %	Casi nunca 47 %	Nunca 10 %
6	Has compartido un tutorial/ video para apoyo personal	Siempre 7 %	Frecuentemente 40 %	Casi nunca 33 %	Nunca 20 %
7	Cursos en línea	SI 47 %	NO 53 %		
8	Tipo de curso	Idiomas 27 %	Escolar 13 %	Música 17 %	Tecnología 20 %
9	Internet es una herramienta importante para el desarrollo académico	SI 93 %	NO 7 %		
10	Dónde aprendes más	Escuela 43 %	Internet 57 %		

**Tabla 21. Usos y Preferencias
CBTIS No. 11. Vespertino.**

1	Preferencia	PC 53 %	Mac 47 %	Conexión 83 %	
2	Preferencia uso de Celular	Android 60 %	iPhone 40 %	Prepago 23 %	
3	Uso diario de laptop, PCc y smartphone	2 a 4 hrs. 63 %	4 a 6 hrs. 27 %	smartphone 7-9 hrs. 0 %	smartphone +9 hrs. 7 %
4	Sitios más visitados	Redes Sociales 90%	Google 53 %	Series y Películas 73 %	Música 77 %
5	Redes sociales preferidas	Facebook 30 %	Whatsapp 30 %	Twitter 7 %	Instagram, Tumblr 3 %, 7 %
6	Uso para tareas	Siempre 33 %	Frecuente- mente 57 %	Casi nunca 10 %	
7	Buscar información por gusto	Siempre 67 %	Frecuente- mente 30 %	Casi nunca 3 %	
8	Con laptor o PC, prefieren	Descargar 27 %	Usar en línea 73 %		
9	Con smartphone prefieren	Descargar 50 %	Usar en línea 50 %		
10	Descargas	Música, Comics 93 %, 10 %	Apps, Películas 60 %, 17 %	Libros 50 %	Software 20 %

**Tabla 22. Interactividad
CBTIS No. 11. Vespertino.**

1	Pertenencia a red social	SI 47 %	NO 53 %		
2	Red social	Whatsapp 70 %	Facebook 93 %	Google+ 17 %	Otros 10 %
3	Sigues o te siguen	Twitter 53 %	Instagram 43 %	YouTube 47 %	Otros 17 %
4	Lo más importate en redes sociales	Socializar 63 %	Compartir Opinión 13 %	Obtener Información 20 %	
5	Sexting	SI 13 %	NO 87 %		
6	Ciberbullyng	SI 23 %	NO 77 %		
7	Creación de Hashtag	SI 73 %	NO 27 %	Diversión o Crítica 63 %	
8	Comunicación Preferente	+CC, -Gadget 50 %	Cara a Cara 33 %	+Gadget -CC 13 %	
9	Amigos en la red	Locales y Regionales 70 %	Nacionales 13 %	Globales 17 %	
10	Movimientos sociales a través de la red	SI 20 %	NO 80 %		
11	Multitareas	TV, SP, PC 77 %	Música, SP, PC 10 %	Videojuegos, TV, SP 7 %	

**Tabla 23. Apropiación de competencias
CBTIS No. 11. Vespertino.**

1	Aprendizaje en red, cuando visitas blogs, RS, sitios	Siempre 30 %	Frecuentemente 50 %	Casi nunca 20 %
2	Consultas para crear y compartir	Siempre 13 %	Frecuentemente 13 %	Casi nunca 50 %
3	Uso de sistema operativo	Microsoft Windows 83 %	Mac / OSX 3 %	GNU/LINUX 0 %
4	Conocimiento de software libre	SI 27 %	NO 73 %	
5	Saber trabajar en	PC 60 %	Mac 0 %	Ambos 40 %
6	Conocer aplicaciones Google	SI 40 %	NO 60 %	
7	Trabajar en Google Docs (Colaborar)	Frecuentemente 3 %	Casi nunca 17 %	Nunca 80 %
8	Google te hace creativo y colaborativo	Frecuentemente 13 %	Casi nunca 33 %	Nunca 40 %
9	Compras por internet	Frecuentemente 10 %	Casi nunca 23 %	Nunca 63 %

**Tabla 24. Distribución de conocimientos
CBTIS No. 11. Vespertino.**

1	Es importante compartir en red tu conocimiento práctico	Siempre 3 %	Frecuentemente 47 %	Casi nunca 37 %	Nunca 7 %
2	Colaboras para aprender en línea	Siempre 10 %	Frecuentemente 27 %	Casi nunca 47 %	Nunca 17 %
3	Publicar	Siempre 3 %	Frecuentemente 10 %	Casi nunca 30 %	Nunca 57 %
4	Dónde publicas	Blog 17 %	YouTube 17 %	Google Docs 7 %	Wikipedia 3 %
5	Has compartido un tutorial/ video para apoyo escolar	Siempre 0 %	Frecuentemente 13 %	Casi nunca 47 %	Nunca 40 %
6	Has compartido un tutorial/ video para apoyo personal	Siempre 3 %	Frecuentemente 23 %	Casi nunca 40 %	Nunca 33 %
7	Cursos en línea	SI 30 %	NO 70 %		
8	Tipo de curso	Idiomas 13 %	Escolar 7 %	Música 13 %	Tecnología 0 %
9	Internet es una herramienta importante para el desarrollo académico	SI 97 %	NO 3 %		
10	Dónde aprendes más	Escuela 63 %	Internet 37 %		

Referencias bibliográficas

- Aronowitiz, S. (1998). *Tecnociencia y cibercultura*. Barcelona: Paidós.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brockman, J. (1996). *Third Culture: Beyond the Scientific Revolution*. Nueva York: Touchstone.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Barcelona: Areté.
- Castells, M. (2009). *Poder y comunicación*. Madrid: Alianza.
- Dawkins, R. (1972). *El gen egoísta*. Barcelona: Editorial Labor.
- Dery, M. (1998). *Velocidad de escape. La cibercultura en el final del siglo*. Madrid: Siruela.
- Drexler, E. (1990). *Engines of Creation: The Coming Era of Nanotechnology*. EUA: Anchor Books.
- Drucker, P. (2008). *The Essential Drucker: The Best of Sixty Years of Peter Drucker's Essential Writings on Management*. Nueva York: Harper Business.
- Ferry, J. et al. (1998). *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.
- Fischer, N., Retzer, A. y Schweitzer, J. (comps.). (1997). *El final de los grandes proyectos*. Barcelona: Gedisa.
- Frank, H.G. y Meder, B. (1976). *Introducción a la pedagogía cibernética*. Buenos Aires: Troquel.
- García Canclini, N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. Barcelona: gedisa
- Gibson, W. (1982). *Burning chrome*. New York: Omni Publication International.
- Gibson, W. (1984). *Neuromancer*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Giménez, G. (2003). El debate sobre la prospectiva de las Ciencias Sociales en los umbrales del nuevo milenio. *Revista Mexicana de Sociología*, 65(2).
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!* Recuperado de: http://www.Facebook.com/note.php?note_id=10150187480021863
- Hine, C. (2004). *Etnografía Virtual*. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/dt/esp/hine0604/hine0604.pdf>
- Holmes, J. (1952). *This is the Beat Generation*. New York Times Magazine.
- Hobsbawm, E.J. (2000). *Entrevista sobre el siglo XXI*. Barcelona: Crítica.

- Horrocks, C. (2004). Marshall McLuhan y la realidad virtual. Barcelona: Gedisa.
- Ilich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jonassen, D. (1994). Thinking Technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34.
- Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En C. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la instrucción: teoría y modelos*. Madrid: Santillana.
- Kesey, K. (1962). *One flew over the Cuckoo's Nest*. New York: Viking.
- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: when humans transcend biology*. Nueva York: Penguin.
- Lanier, J. (2010). *You are not a gadget: A manifesto*. Nueva York: Random House.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos/UAM.
- Lipovetsky, G. (1996). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de los sistemas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann N. y De Georgi, R. (1991). *Teoría de la sociedad*. México: Universidad de Guadalajara.
- Maldonado, T. (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. y Varela, F. (1972). *Autopoiesis*. Santiago: Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile.
- McCombs, M. (2006). *Estableciendo la agenda. El impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Miege, B. (2010). La cuestión de las TIC: hacia nuevos planteamientos. En D. De Moraes (comp.). *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital* (pp.15-44). Buenos Aires: Paidós.
- Moravec, H. (1999). *Robot: Mere Machine to Transcendent Mind*. Nueva York: Oxford University Press.

- Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2000). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morrissey, J. (2008). *El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos*. Buenos Aires: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Pêcheux, M. (1969). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Peirce, C. (1974). *La Ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0 en la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. 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)
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- Racionero, L. (2002). *Filosofías del underground*. Barcelona: Anagrama.
- Roszak, T. (1990). *El culto a la información*. México: Grijalvo.
- Rueda, R. (2008). *Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y Colectivos en red*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n28/n28a2>
- Rushkoff, D. (2000). *Ciberia. La vida en las trincheras del Hiperespacio*. Barcelona: Grijalvo Mondadori.
- Saussure, F. (1985). *Curso de lingüística general*. México: Origen/Planeta.
- Shannon, C. y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: Illinois University Press.
- Shattuck, R. (1998). *Conocimiento Prohibido*. Madrid: Taurus.
- Simon, A. (2006). *Las ciencias de lo artificial*. México: Comares.
- Spencer-Brown, G. (1969). *Laws of Form*. New York: Dutton.
- Sterling, B. (1962). *The Hacker Crackdown. Law and Disorder on The Electronic Frontier*. New York: Bantam Book.
- Terceiro, J. y Matías, G. (2001). *Digitalismo. El nuevo horizonte sociocultural*. Madrid: Taurus.
- Thompson, J. B. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Von Foester, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Von Neumann, J. y Morgenstern, O. (1947). *The Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton: Princeton University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watzlawick, P. y Krieg, P. (1995). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
- Wiener, N. (1989). *The human use of humans beings, Cybernetics and society*. Recuperado de: http://asounder.org/resources/weiner_humanuse.pdf
- Wolton, D. (2000). *Sobrevivir a Internet. Conversaciones con Olivier Jay*. Barcelona: Gedisa.

SEGUNDA PARTE

**La perspectiva interdisciplinaria en el estudio
de la comunicación y educación superior**

4.

Aproximación interdisciplinaria para el análisis de la calidad en la formación de profesionales de la comunicación

Lisset Aracely Oliveros Rodríguez

Emilia Castillo Ochoa

1. Introducción

El análisis y la reflexión presentados en estas líneas inicia con la ubicación de los procesos educativos como parte de una problemática social inmersa en una sociedad caracterizada por cambios políticos, económicos, culturales, sociales y educativos, que se encuentran entrelazados gracias al desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Lo anterior, con el objetivo de enriquecer y mejorar la calidad de los servicios educativos en congruencia con la formación integral de sujetos competentes y competitivos capaces de participar y cumplir con los estándares académicos y profesionales que demanda la Sociedad del Conocimiento, en vías de alcanzar mayores niveles de desarrollo económico y social.

Cabe señalar que los procesos educativos en los distintos niveles han sido abordados como objeto de estudio, desde diversas disciplinas en el campo de las ciencias sociales. Como parte de dichos procesos podemos encontrar diversidad de variables de estudio, siendo una de ellas el aprendizaje de los estudiantes. En este caso, enfocamos el interés en la formación universitaria en el ámbito de la Comunicación.

Abordar la pertinencia de la formación recibida por los profesionales de la comunicación en México, nos conduce a la necesidad de obtener información sobre los conocimientos, las habilidades y las competencias profesionales adquiridas durante sus estudios universitarios.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de la generación de conocimiento científico que, a partir de un enfoque interdisciplinar, permita abordar la problemática de los resultados obtenidos en un examen general de egreso aplicado a nivel nacional por una instancia evaluadora, externa a la institución educativa.

Si bien, el trabajo interdisciplinario presenta diversos retos, el principal lo constituye la apropiación de identidad con estas nuevas formas de producir un conocimiento científico que permita generar un impacto real en las soluciones que nuestra sociedad demanda, a partir de premisas interdisciplinarias.

La producción de conocimiento científico, en cualquier de sus campos y en específico en las ciencias sociales, siempre será la base para el desarrollo disciplinar. Más aún cuando se abordan objetos de estudio con una perspectiva sustentada en la interrelación de propuestas teóricas y metodológicas, en congruencia con las necesidades de nuevas aportaciones que se reflejen en la solución de problemáticas sociales.

2. Contextualización de la Educación Superior y Evaluación Externa del Aprendizaje para la Calidad de la Formación Profesional en el Ámbito de la Comunicación

El contexto de globalización mundial en el que se encuentra inmersa nuestra sociedad, actualmente aunado al desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, juega un papel fundamental en la conformación de la Sociedad del Conocimiento.

Las nuevas exigencias del contexto global respecto a la demanda de profesionales en distintos campos de conocimientos con altos niveles competenciales ha conducido a la necesidad de reflexionar y valorar la pertinencia de la formación académica y profesional de las nuevas generaciones, lo cual ha obligado a la realización de importantes reformas en todos los niveles y subniveles de los sistemas educativos en diferentes países del mundo. Dichas reformas han tenido repercusiones en distintos aspectos relacionados con la educación, partiendo desde las modificaciones a

modelos educativos y planes curriculares, infraestructura, equipamiento tecnológico, formación docente, entre otros aspectos.

Se ha considerado que esto último permitirá la inserción de profesionistas con una sólida formación académica-profesional congruente con las competencias que demandan los ámbitos de desempeño profesional, certificados por instancias nacionales externas a las Instituciones de Educación Superior (IES).

En la actualidad, es incuestionable la importancia de la calidad en la educación superior, reflejada en la mejora de los procesos educativos que garanticen una formación universitaria congruente con las necesidades de los diferentes ámbitos de desempeño profesional o mercado laboral, de contar con profesionales competentes y competitivos de acuerdo a un determinado perfil de formación.

Los cambios vividos actualmente en materia educativa respecto a las nuevas formas de apropiación y producción del conocimiento, y la necesidad de modificar patrones educativos que no responden a las exigencias que impone el fenómeno de la Globalización a nivel mundial, han conducido al diseño e implementación de políticas públicas dirigidas a los distintos niveles educativos.

En el caso de la educación superior, algunas de las políticas públicas para la calidad educativa se han orientado a la mejora de indicadores de tercera generación, siendo uno de ellos el de la evaluación de aprendizaje de los estudiantes y egresados, a través de exámenes diagnósticos intermedios y posteriores al egreso de la universidad.

En nuestro país, la búsqueda por la calidad en la educación superior se encuentra entrelazada a procesos de evaluación de desempeño, constituyendo uno de ellos el de los estudiantes y egresados, la problemática de la evaluación de aprendizajes para medir el rendimiento académico en estudiantes de nivel superior se centra en obtener información que dé cuenta de la calidad del aprendizaje adquirido por los estudiantes universitarios.

La necesidad de disponer de instancias evaluadoras cuya incidencia en las universidades autónomas no se centrara de forma definitiva y directa en políticas gubernamentales dio lugar a que en 1994 se creara el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), como un acuerdo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

En el caso del nivel superior, las pruebas a gran escala empezaron a aplicarse con fines de diagnosticar a los estudiantes para su ingreso a los estudios universitarios, referidas principalmente a criterios de admisión de las universidades e institutos de educación superior, en el contexto nacional dichas evaluaciones se realizan a través del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) y el Examen Nacional de Ingreso (EXANI) clasificándose en I-II y III, para el ingreso a Licenciatura y Posgrado, respectivamente, este último aplicado por el CENEVAL.

De igual manera, este Centro de Evaluación aplica exámenes diagnósticos e intermedios durante la formación profesional. Por otra parte, el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) se aplica a los estudiantes del último semestre y egresados, con el objetivo de identificar la medida en que los egresados de la licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades que son esenciales para el inicio del ejercicio profesional en el país.

Con relación al alcance, dicho examen provee información válida y confiable que contribuye a establecer fundamentalmente: el grado de idoneidad de cada egresado, con respecto a un estándar de formación nacional; el nivel de eficacia de los programas y modalidades de formación profesional, que administran las instituciones de educación superior (IES); indicadores de rendimiento a partir de los cuales los organismos acreditadores respectivos pueden identificar los méritos de cada programa de licenciatura en cada IES.

Si bien, es cierto que dicha evaluación se aplica para la certificación profesional de egresados de diferentes carreras en el país, algunas IES lo han adoptado como una modalidad de titulación, otorgándole una validez importante como referente para la mejora de indicadores de egreso y titulación. Es por ello que están incluidos en los Planes de Desarrollo Institucional en distintos programas dirigidos a estudiantes, con sus respectivas metas y acciones.

La implementación de políticas públicas para la Educación Superior en México, a través de los procesos de acreditación de los programas educativos y certificación profesional de egresados, ha conducido a que las Instituciones de Educación Superior (IES) replanteen las formas de organización y planeación académica con el fin de lograr mayores y mejores niveles de calidad que permitan fortalecer dichos programas en distintos rubros; siendo uno de ellos el rendimiento académico, medido a través de la evaluación de aprendizaje en su dimensión interna y externa.

Una de las evaluaciones aplicadas por este Centro de Evaluación es el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL), dirigido a los estudiantes del último semestre y egresados, con el objetivo de identificar la medida en que los egresados de la licenciatura cuentan con los conocimientos y las habilidades que son esenciales para el inicio del ejercicio profesional en el país.

3. Acercamiento Interdisciplinar

Uno de los puntos de análisis y reflexión en el campo disciplinar de la Comunicación lo constituyen los cambios y las transformaciones en el ámbito académico, obligándonos a voltear la mirada hacia la formación que reciben actualmente los profesionales de la Comunicación, a través de los distintos planes de estudio.

De esta forma, es indudable el hecho de retomar los planteamientos que algunos autores, instituciones y organismos internacionales realizan respecto a la necesidad de que los problemas actuales deben estudiarse desde varias disciplinas, a partir de la conformación de equipos que permitan obtener soluciones integrales. Al respecto, Follari (2005) señala que la interdisciplinariedad cobra sentido en la medida en que flexibiliza y amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes.

Por su parte, Sotolongo y Delgado (2006) definen la interdisciplinariedad como el esfuerzo indagatorio y convergente entre varias disciplinas (en ese sentido, presupone la multidisciplinariedad), pero que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de estudio nuevo, diferente a los que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o multidisciplinariamente.

Esto último se reafirma abordando el aspecto de la responsabilidad social de la educación superior, en donde se plantea que los sistemas de investigación deberían organizarse de manera más flexible con miras a promover la ciencia y la interdisciplinariedad, al servicio de la sociedad (UNESCO, 1998). De esta forma, es posible centrar la responsabilidad social de la educación superior en la pertinencia también social de los programas educativos, refiriéndonos particularmente a los problemas que desde la disciplina de la Comunicación se están resolviendo en la sociedad; es decir, ¿de qué manera los profesionales de las Ciencias de la Comunicación están contribuyendo en la solución e intervención de problemas emergentes en la esfera social? ¿Disponen de las competencias profesionales

para ello? ¿Tienen conocimiento sobre la pertinencia e idoneidad de la formación profesional recibida?

Acercarnos al conocimiento de las respuestas a estas interrogantes y muchas otras más referidas al impacto en la formación de comunicadores, nos conduce a plantear la propuesta de integrar una perspectiva interdisciplinar sustentada en distintos ámbitos epistemológicos que, a partir de su análisis y reflexión, aporten elementos teóricos y metodológicos que permitan la integración de un cuerpo de conocimiento congruente con los planteamientos emergentes en el campo de la producción científica y su validez para la resolución de problemas en el contexto de la sociedad actual; de manera particular, en el campo de la educación y la comunicación.

4. Planes y Programas para la Calidad de la Educación Superior en México: Análisis desde la Ciencia Política

Respecto a la calidad académica y en el afán de contribuir en la formación de profesionistas altamente competitivos, en los últimos años las universidades han modificado sus modelos educativos, orientando la formación profesional en planes de estudio con enfoque en competencias. Otro de los aspectos de mayor importancia ha sido la acreditación de los programas educativos a partir del logro de diferentes indicadores referidos a la institución, docencia, investigación, planes de estudio, rendimiento académico de estudiantes y titulación.

Si bien, es cierto que la evaluación de la calidad de los programas educativos para los procesos de acreditación se enfoca en el diagnóstico de varios indicadores, tales como pertinencia del plan de estudios, infraestructura, personal docente, investigación, vinculación, entre otros, uno de los elementos medulares lo constituye el estudiante y sus procesos de formación profesional.

Para las IES es importante obtener información del resultado del proceso formativo de sus estudiantes, misma que se obtiene a través de la evaluación del aprendizaje adquirido a lo largo de su formación profesional. En la educación superior, la evaluación del aprendizaje se realiza a través de múltiples estrategias empleadas por los docentes para cada una de las asignaturas en función del tipo de conocimiento a evaluar; entre ellas se encuentran participación, exámenes, ensayos, proyectos, productos, etc. Esta situación nos conduce a la idea de que en la mayoría de los casos,

las evaluaciones del aprendizaje realizadas por los docentes adolecen de criterios que se aproximen a las características de una evaluación que mida o evalúe objetivamente los conocimientos, habilidades y competencias que posee el estudiante al inicio, durante o al final de su formación profesional.

Según los agentes evaluadores, la evaluación del aprendizaje se puede ubicar en dos dimensiones: la interna, referida a la que los docentes realizan como parte de la implementación del Plan de Estudios de un determinado programa educativo; y la externa; realizada por centros de evaluación, cumpliendo con criterios de sistematización y objetividad.

En concordancia con esa misma línea de diferenciación respecto a los tipos de evaluación de aprendizaje con base en el criterio del agente evaluador, Popham (2005) señala que la *evaluación interna*, o evaluación basada en el aula, “es diseñada y fijada por el docente para sus alumnos, implementada como parte de las clases regulares, en lecciones o al final de una unidad de enseñanza, año, nivel o ciclo educativo”; mientras que la *evaluación externa*, o *evaluación estandarizada*, “es diseñada y fijada fuera de los centros educativos para asegurar que las preguntas, forma de administración, procedimientos de puntaje e interpretaciones son constantes y comparables entre estudiantes”.

Popham (2005) señala que en el marco de la *evaluación externa de aprendizajes*, muchos de los instrumentos de evaluación fueron creados a lo largo del siglo XX. Por su parte, Martínez (2012) refiere que el uso de pruebas estandarizadas aplicadas a gran escala para evaluar el aprendizaje se ha extendido en el plano internacional y muchos sistemas educativos a nivel nacional, de los cuales nos interesa el subsistema de la educación superior.

Como parte de los cambios que se han dado en la educación superior en México, los docentes universitarios hemos sido testigos de cómo, en los últimos años, el discurso en torno a la educación se ha visto modificado; conceptos como Sociedad del Conocimiento, Calidad Educativa, Estructuras Curriculares Flexibles, entre otros, han sido incorporados en el discurso oficial e integrados como parte fundamental en Planes y Programas Nacionales, tales como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, Publicaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y Planes de Desarrollo Institucional de Instituciones de Educación Superior (IES).

Dichos planes y programas orientados al ámbito de la educación, y de manera particular al subsistema de educación superior, guían nuestro análisis a una de las perspectivas disciplinares a partir de la cual se aborda el objeto de estudio, siendo esta la Ciencia Política, con un enfoque en Política Pública. Tamayo (1997) define a las políticas públicas como “el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios”. De esta forma, se analizarán las políticas públicas dirigidas a los sistemas de educación con el fin de lograr criterios e indicadores de calidad académica en nivel superior.

De acuerdo con Tamayo (1997) el análisis de políticas es un conjunto de técnicas, conceptos y estrategias que provienen de distintas disciplinas –la Ciencia Política, la Sociología, la Teoría de la Organización, la Psicología y la Antropología, entre otras– que intentan mejorar la calidad de ese proceso de transformación de recursos en impactos.

Como parte del análisis de Política Pública en México, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND, 2013), se establece que una de las cinco metas nacionales es la calidad de la educación, se parte de la premisa que el destacar la importancia de la educación hoy en día, cuidando altos niveles de calidad, será lo que conduzca al logro de un mayor desarrollo del país. Lo anterior obedece también al gran avance del conocimiento que presenta nuestro mundo en estos días y los retos que ello plantea para alcanzar mejores niveles de desarrollo.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE, 2013) establece que:

Para participar en la sociedad del conocimiento es necesario el acceso a información actualizada y oportuna. Pero ello no es suficiente. Se requiere de una cultura de aprecio y uso del conocimiento que permita discernir y valorar, formar para la ciudadanía y la solidaridad. Esta cultura se gesta desde la educación básica, se profundiza en la educación media superior y debe ser alentada en los estudios superiores.

Así, los Estudios Superiores constituyen el escenario idóneo para fomentar y lograr que las nuevas generaciones de profesionales adopten y valoren la importancia de las nuevas formas de acceso y uso del conocimiento, impulsado mediante

los modelos educativos basados en enfoques innovadores que integren perfiles de egreso acordes con las exigencias del contexto actual.

En el PSE (2013) se plantean seis objetivos, cada uno integrado por sus respectivas estrategias y líneas de acción, siendo uno de ellos el “Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México”

En estos tipos de educación se forma a los jóvenes en las competencias que se requieren para el avance democrático, social y económico del país. Son fundamentales para construir una nación más próspera y socialmente incluyente, así como para lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el conocimiento.

Existe un acuerdo de que en la Educación Superior se debe continuar con la mejora de la calidad. Los fondos extraordinarios, adicionales al presupuesto regularizable, han probado ser un valioso mecanismo para formar y mejorar al profesorado, corregir problemas estructurales de las universidades, apoyar el desarrollo institucional, fortalecer el trabajo académico y favorecer el crecimiento de la oferta en áreas prioritarias para el desarrollo regional y nacional.

Se señala también que una de las formas para fortalecer la calidad de las IES y sus programas académicos es el impulso de ciertos mecanismos, cuya tarea primordial son las evaluaciones implementadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), las acreditaciones de programas que se efectúan al amparo del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (EGEL), estos últimos aplicados por el CENEVAL.

Estas estrategias para la evaluación de la calidad han sido resultado de acuerdos y propuestas entre IES, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su finalidad se ha centrado en “orientar las mejoras y dar certidumbre a los usuarios de los servicios sobre la calidad de las escuelas y programas. Consolidar y desarrollar los mecanismos de aseguramiento de la calidad resultará en instituciones, públicas y particulares, más fuertes”.

Todas estas acciones, reflejadas a través de distintos programas implementados en las IES, han sido construidas ante las propuestas que los organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE), el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han realizado en torno a la búsqueda de la calidad en la educación superior.

Respecto a las propuestas de la UNESCO, en el artículo 11 de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, se plantea que:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional (UNESCO, 1998).

En congruencia con el rubro de la mejora de la calidad en la educación superior y la creación de instancias nacionales independientes especializadas, en el caso de México y de manera específica en lo referido a la evaluación de la calidad de la formación recibida por estudiantes universitarios, es en 1994 cuando surge el CENEVAL, a partir de la propuesta de la ANUIES.

El CENEVAL es una asociación civil que tiene por objeto contribuir a mejorar la calidad de la educación media superior y superior y programas especiales, mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, conforme a los objetivos y funciones que se establecen en su Estatuto.

Este Centro de Evaluación proporciona información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal. Su

máxima autoridad es la Asamblea General, constituida por instituciones educativas, asociaciones y colegios de profesionales, organizaciones sociales y productivas y autoridades educativas gubernamentales; asimismo, cuenta con un Consejo Directivo que garantiza la adecuada marcha cotidiana del Centro.

Los instrumentos de medición que se elaboran por el CENEVAL:

[...] proceden de procesos estandarizados de diseño y construcción y se apegan a las normas internacionales; en su elaboración participan numerosos cuerpos colegiados integrados por especialistas provenientes de las instituciones educativas más representativas del país y organizaciones de profesionales con reconocimiento nacional. (CENEVAL, 2016)

En nuestro país, la problemática de la evaluación de aprendizajes para medir el rendimiento académico en estudiantes de nivel superior ha sido punto de análisis, crítica y reflexión. En el caso del nivel superior, las pruebas a gran escala empezaron a aplicarse con fines de diagnosticar a los estudiantes para su ingreso a los estudios universitarios, referido principalmente a criterios de admisión de las universidades e institutos de Educación Superior. En el contexto nacional, dichas evaluaciones se han realizado a través del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EX-HCOBA) y el Examen Nacional de Ingreso (EXANI) distribuyéndose en I-II y III para el ingreso a Licenciatura y Posgrado, respectivamente, este último aplicado por El Ceneval. De igual manera, este centro de evaluación aplica exámenes diagnósticos e intermedios durante la formación profesional, así como el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) dirigido a los estudiantes del último semestre y egresados con el objetivo de identificar la medida en que los egresados de la licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades que son esenciales para el inicio del ejercicio profesional en el país.

El EGEL es una de las evaluaciones mayormente utilizada por las IES usuarias del CENEVAL, entre ellas la Universidad de Sonora (UNISON), actualmente se aplica a 40 programas educativos a nivel nacional, siendo uno de ellos el de Ciencias de la Comunicación (EGEL-COMUNICA).

En el caso de la Universidad de Sonora, la primera aplicación del EGEL-COMUNICA se realizó en el año 2009, participando en cuatro aplicaciones anuales.

Sin embargo, a partir del 2013, se inició formalmente con un Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares a partir de la Aplicación de Exámenes de Egreso del CENEVAL, dirigido a estudiantes del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación.

5. En torno al EGEL-COMUNICA

El EGEL-COMUNICA se conforma por cinco áreas: Periodismo, Publicidad, Comunicación Organizacional, Productos Comunicativos e Investigación Científica, cada una de estas áreas se refiere a los ámbitos profesionales en los que actualmente se organiza la labor profesional de la licenciatura y se integra por dos subáreas que comprenden las principales actividades profesionales de cada uno de los ámbitos profesionales referidos.

Los aspectos por evaluar identifican los conocimientos y las habilidades necesarios para realizar tareas específicas relacionadas con cada actividad profesional. En cada una de las áreas del examen se consideran tres niveles de desempeño: Aún no satisfactorio (ANS), Satisfactorio (DS) y Sobresaliente (DSS), en los cuales se clasifica a los sustentantes con base en el desempeño obtenido.

En el caso de la Universidad de Sonora (2013), en su Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017 (PDI) el primer eje, incluye la Formación de Calidad para los alumnos en programas educativos de pertinencia social, siendo uno de sus programas estratégicos la Evaluación Externa del Aprendizaje de Alumnos y Egresados, cuyo objetivo general es consolidar la calidad académica de los programas educativos de la Universidad a través de las evaluaciones externas de aprendizaje realizadas por el CENEVAL.

De igual forma, en el PDI se establece que los objetivos específicos se centran en evaluar los resultados y el impacto social de los procesos educativos, a fin de contar con información y criterios amplios para la revisión e introducción de cambios dirigidos a un mejoramiento continuo de los mismos, que conduzca a elevar el nivel de repercusión social del trabajo académico; así como en realizar evaluaciones transversales y diagnósticas a los estudiantes, con el propósito de implementar las acciones de corrección.

El cumplimiento de los objetivos y las metas incluidos en este eje de Formación de Calidad de los Alumnos se ha presentado de forma diferenciada en los

diferentes programas educativos que aplican el EGEL en la institución. No obstante, se considera que es el trabajo colaborativo el que debe conducir al logro de resultados positivos en las aplicaciones, lo que permitirá que las variables implícitas en la formación profesional de los estudiantes impacten en los índices requeridos para la certificación profesional de egresados, los procesos de acreditación de los Programas Educativos, el acceso a programas de apoyo financiero para la mejora de la calidad educativa, así como el cumplimiento de metas e indicadores establecidos en los Planes de Desarrollo Institucional, Divisional y Departamental.

6. Formación Universitaria y Capital Cultural de los Estudiantes, algunos planteamientos desde la Sociología de la Cultura

Dentro del tema de la evaluación de la calidad educativa en Educación Superior, abordar la evaluación del aprendizaje nos refiere a la revisión de literatura producto del quehacer científico en este campo por diversos investigadores en el plano internacional y nacional, encontrándose que en la producción científica la evaluación educativa ha jugado un papel fundamental durante el siglo XX y XXI.

Respecto a la evaluación del aprendizaje, Martínez (2012) plantea que las principales aportaciones teóricas se ubican en Estados Unidos y Francia; además, su interés ha despertado también en otros lugares, como Hong Kong, Europa Oriental o África. En el caso latinoamericano, Anijovich (2010) ha basado sus investigaciones en un nivel de revisión documental, así como en trabajos empíricos.

La evaluación de aprendizaje, como vía para la medición del desempeño académico en universitarios, ha sido abordado desde diferentes perspectivas y con diferentes enfoques; es por ello que en el estado de la producción de conocimiento es posible encontrar una amplia gama de investigaciones y referentes teóricos-metodológicos sobre el objeto de estudio en el contexto internacional y nacional.

La información sobre el desempeño académico universitario permite comprender los diferentes factores a los que se les puede atribuir el éxito escolar a los estudiantes; en ese sentido, se ha encontrado investigación científica que, a través del análisis de diversas variables, explica las relaciones existentes entre estos y los resultados de desempeño académico.

Es desde la Sociología en donde encontramos propuestas teóricas que nos orientan hacia la comprensión de la problemática educativa abordada en función de

las instituciones y los actores de la educación, siendo en esta última dimensión en donde se ubican los estudiantes.

En la investigación documental sobre el tema y su contraste con la realidad en la cotidianidad de las Instituciones de Educación Superior, coincidimos en que gran parte de las acciones educativas dirigidas al estudiante universitario se realizan con la idea de que todos cuentan con las mismas características en términos de su condición social y académica; es decir, se parte de un principio de homogeneidad.

En el rubro académico, es posible destacar algunos aspectos tales como estrategias de enseñanza, estilos de aprendizaje, criterios para la evaluación del aprendizaje, entre otros. Respecto a la evaluación del aprendizaje, la problemática se acentúa cuando intentamos que esta coincida o se sustente en los nuevos modelos educativos basados en competencias que han apropiado las IES en nuestro país, como parte de las respuestas a la demanda de la mejora de la calidad de la formación profesional en un contexto de globalización y sociedad del conocimiento.

El considerar que los estudiantes universitarios poseen características y antecedentes económicos, académicos y sociales distintos, nos permite incursionar a las propuestas teóricas que el sociólogo Pierre Bourdieu (1987) realiza en sus aportaciones sobre *Capital Cultural*, como uno de los más destacados representantes de la sociología contemporánea.

En la investigación documental, encontramos trabajo empírico sobre el análisis de factores sociales, económicos, familiares, personales, entre otros, y su influencia en las trayectorias escolares y el éxito escolar universitario, incluso en la determinación de expectativas profesionales y laborales. De ellos se destaca que el análisis teórico de dichos factores se realiza desde una perspectiva sociológica.

A partir de lo anterior, es que incursionamos al abordaje conceptual de las propuestas que Bourdieu ha planteado en torno a los tipos de capitales y los procesos adquiridos y apropiados por el hombre como sujeto social inmerso en un contexto sociocultural determinado. Bourdieu (1987) señala que el capital es la hipótesis indispensable para percatarse de las diferencias en los resultados escolares de niños de diferentes clases sociales.

De acuerdo con Bourdieu (1987), el éxito escolar presenta una estrecha relación con el capital escolar y capital cultural, considerándose que los diferentes tipos de capitales influyen en las trayectorias escolares dentro de la universidad.

En esta dimensión es posible ubicar los tres estados del capital cultural, el estado interiorizado, objetivado e institucionalizado. El primero referido al conjunto de bienes culturales que forman parte del ambiente natal, ejercen, por su sola existencia, un efecto educativo. El segundo posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada. El tercero se refiere a títulos, constituyendo una de las maneras de neutralizar algunas de las propiedades que, por incorporado, tiene los mismos límites biológicos que su contenedor.

Dentro de las Ciencias Sociales, el interés científico por abordar los diferentes tipos de capitales; social, cultural, familiar, escolar como variable independiente que explique el comportamiento en desempeño académico y trayectorias escolares de estudiantes se ha orientado a diferentes niveles educativos desde la secundaria y en el caso de la educación superior en licenciatura y posgrado. Se reconoce también la pertinencia que desde los aportes de la sociología de la educación se reflexione sobre las condiciones reales de los estudiantes y sus posibilidades de éxito escolar.

La producción científica abordada en los párrafos anteriores permite identificar la pertinencia de los constructos teóricos, con los cuales se pretende explicar la incidencia del capital familiar y escolar en el Desempeño Académico de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, a través del Examen General de Egreso de Licenciatura, implementado por el CENEVAL.

7. Evaluación externa de profesionales de la comunicación: análisis de desempeño y percepciones desde la docencia universitaria

En congruencia con el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017 y con el objetivo de consolidar la calidad académica de los programas educativos de la Universidad de Sonora, la certificación profesional de las competencias adquiridas por estudiantes y egresados de Ciencias de la Comunicación se realiza a través de la evaluación externa del CENEVAL, con el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL-COMUNICA).

Si bien, el examen de egreso (EGEL), tanto de Ciencias de la Comunicación como de otras profesiones, no es obligatorio para los sustentantes, en el caso de los egresados de esta carrera en la Universidad de Sonora, desde el año 2009 que fue la primera aplicación, estas quedaron a criterio de los egresados; es decir, no se

planeó un seguimiento que permitiera dar continuidad en términos de mantener una cantidad óptima del número de aplicaciones así como de ofertar una preparación a los sustentantes con el fin de incidir en la obtención de resultados favorables.

Es en el último trimestre del 2013 cuando se inicia con un Programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares en el Departamento de Psicología y Comunicación, y con ello, la difusión y acercamiento a los estudiantes del último semestre para la presentación de esta evaluación externa, dirigida tanto a estos estudiantes como a egresados. Este primer acercamiento permitió incidir en el incremento del número de aplicaciones, principalmente en el examen del mes de noviembre de ese mismo año y del 2014, ya que es en diciembre cuando los estudiantes concluyen con su carga académica y egresan de licenciatura.

En la siguiente tabla se observan los datos del número total de sustentantes en la aplicación de noviembre, del 2009 al 2014, así como el total de sustentantes que acreditó el examen, ya sea con testimonio satisfactorio o sobresaliente.

Los datos anteriores nos conducen a la idea de que es posible incrementar el número de aplicaciones por estudiantes del último semestre, si se mantiene el acercamiento informándoles sobre las ventajas de la aplicación del EGEL, previo a su egreso de la licenciatura.

**Tabla 1. Sustentantes y Acreditados del EGEL-COMUNICA,
Cuarta Aplicación 2009-2014.**

Fecha de aplicación	Total de sustentantes	Sustentantes acreditados
Noviembre 2009	23	10
Noviembre 2010	16	5
Noviembre 2011	12	5
Noviembre 2012	20	14
Noviembre 2013	47	23
Noviembre 2014	49	31

Fuente: Elaborada con base a resultados oficiales del CENEVAL, remitidos a instituciones usuarias de los EGEL (Oliveros y Castillo, 2015).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por sustentantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, del 2013 al 2015, correspondientes a los meses de marzo, mayo, agosto y noviembre. En los casos de 2014 y 2015, se incluyen los resultados de la aplicación especial de junio, como parte de la participación en evaluación del programa educativo.

Considerando los resultados que en el contexto nacional, y de manera particular de la Universidad de Sonora, han obtenido los sustentantes del Examen General de Egreso de Licenciatura de Ciencias de la Comunicación (EGEL-COMUNICA), aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación

Tabla 2. Sustentantes y Testimonio del EGEL-COMUNICA, UNISON 2013.

Fecha de aplicación (2013)	Sustentantes	Satisfactorio	Sobresaliente	Sin testimonio
8 de marzo	27	11	2	14
17 de mayo	12	7	1	4
23 de agosto	15	9	2	4
29 de noviembre	47	16	7	24
Total	101 (100 %)	43 (42.5 %)	12 (11.9 %)	46 (45.5 %)

Tabla 3. Sustentantes y Testimonio del EGEL-COMUNICA, UNISON 2014.

Fecha de aplicación (2014)	Sustentantes	Satisfactorio	Sobresaliente	Sin testimonio
7 de marzo	39	14	1	24
9 de mayo	9	0	2	7
30 de junio	12	6	1	5
22 de agosto	12	3	3	6
28 de noviembre	49	22	9	18
Total	121 (100 %)	45 (37.1 %)	16 (13.2 %)	60 (49.5 %)

Tabla 4. Sustentantes y Testimonio del EGEL-COMUNICA, UNISON 2015.

Fecha de aplicación (2015)	Sustentantes	Satisfactorio	Sobresaliente	Sin testimonio
6 de marzo	45	19	2	24
9 de mayo	17	5	1	11
26 de junio	16	3	0	13
Total	62 (100 %)	24 (38.7 %)	3 (4.8 %)	35 (56.4 %)

Fuente: Elaborada con base a resultados oficiales del CENEVAL, remitidos a instituciones usuarias de los EGEL (Oliveros y Castillo, 2015).

Superior (CENEVAL), surge el interés por reflexionar en torno a las diferentes variables que presenten incidencia en los resultados y a la vez permita orientar la toma de decisiones, para la mejora de los mismos en las aplicaciones de los sustentantes de la Universidad de Sonora.

Aun cuando el examen de egreso evalúa la idoneidad de la formación profesional en un estándar a nivel nacional sin enfocarse a los planes de estudio, el contenido disciplinar en cada uno de los espacios educativos que integran la propuesta curricular es una de las variables que puede incidir en los resultados obtenidos en esta evaluación externa del aprendizaje universitario, sobre este punto se manifiesta:

Una de las causas más importantes es que todavía no hemos podido consensar programas de materia, se requiere de más trabajo colegiado y llegar a acuerdos para una formación más homogénea... (Testimonio de docente de Ciencias de la Comunicación, UNISON).

Asimismo, señalan que otra de las posibles causas es la familiaridad de los estudiantes con pruebas estandarizadas o bien los criterios de evaluación empleados por los docentes en cada espacio educativo, refiriéndose de la siguiente manera:

[...] la implementación del plan de estudios en cuanto a los procesos de evaluación, aun cuando es importante el trabajo en equipo, debemos acostumbrar a los estudiantes a procesos de evaluación individuales para medir realmente su desempeño” (Testimonio de docente de Ciencias de la Comunicación, UNISON).

Lo anterior indica la importancia que los docentes atribuyen a la pertinencia de los criterios de evaluación empleados, tanto en materias teóricas, prácticas y metodológicas, a partir de los cuales se obtenga la evidencia suficiente del desempeño del estudiante, principalmente cuando se trata de trabajo en equipo, esto último presenta una estrecha relación con la problemática de la evaluación de competencias adquiridas en el estudiante.

A partir de lo anterior, surgen las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los elementos que han incidido en el logro de las metas institucionales en cuanto a los resultados positivos en las aplicaciones del EGEL?, ¿cuál es el perfil socioeconómico de los sustentantes?, ¿cuál ha sido la trayectoria académica de los sustentantes? ¿Qué estrategias de estudio emplean los sustentantes para la preparación para el examen de egreso?, ¿cuál es la pertinencia que los sustentantes atribuyen a los criterios de evaluación de aprendizaje implementados por los docentes? ¿Cuál es la correlación que existe entre los *contenidos disciplinares* del plan de estudios cursado por los sustentantes con las áreas y subáreas que evalúa el examen general de egreso de la licenciatura en ciencias de la comunicación? Estos cuestionamientos conducen al interés por abordar la problemática desde diferentes aristas teóricas y metodológicas, orientándonos al análisis de constructos que es posible ubicar desde una aproximación interdisciplinar.

Consideramos también que es desde la docencia que puede incidirse favorablemente en los estudiantes para lograr su participación en esta evaluación de una forma voluntaria y comprometida hacia su proceso de formación profesional. No obstante, nos encontramos ante la crítica y credibilidad en este tipo de procesos de evaluación en donde se involucran criterios políticos e ideológicos de los propios docentes universitarios.

La implementación de evaluaciones externas del aprendizaje universitario forma parte de las acciones que a nivel institucional se han realizado en la Universi-

dad de Sonora con el fin de mejorar la calidad académica en la formación profesional. Con base en los datos institucionales de CENEVAL, disponibles en el sitio web de Servicios Estudiantiles, se encuentran publicados resultados de las aplicaciones anuales del EGEL en todos los programas educativos que lo presentan, siendo desde el año 2008 que se ubican los primeros reportes.

De igual forma, es en el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013 de la Universidad de Sonora, que se incluye una línea de acción referida al Programa de Trayectorias Escolares, en cuyo objetivo se señala: “impulsar la participación de un mayor número de alumnos en la presentación del EGEL en los programas educativos (PE) que ya lo apliquen e impulsar cursos de apoyo”.

Como parte de dicho programa se indica que la meta es lograr que el 50 % de los egresados de los PE en los que se tenga el EGEL lo presenten y obtengan reconocimiento al menos el 60 % de ellos. Estas acciones dirigidas a egresados nos dan información de diferentes acciones orientadas al cambio educativo en la institución en la búsqueda de la calidad en la formación profesional, en donde son varios los actores educativos involucrados, uno de ellos es el docente. Fullan (2002) hace referencia a los cambios y nuevos significados en educación, el sentido compartido y la coherencia programática. Sentido como dimensión moral (preocupación, compromiso y pasión) e intelectual.

El logro de las metas planeadas obedece a la colaboración constante y permanente de instancias y actores de la educación, de forma tal que sea posible que el cambio y la intención del mismo se transmitan desde los responsables de la apropiación de la política pública hasta los responsables de su implementación y evaluación.

Al respecto, los docentes de Ciencias de la Comunicación manifiestan:

El trabajo colegiado integrado debe ir sobre una misma línea, pero siento que en la escuela hay profesores que no entienden lo que estamos haciendo, nos perdemos en esfuerzos individuales, en intereses muy personales" (Testimonio de docente de Comunicación, UNISON).

Si de origen no entendemos la importancia, relevancia y alcances vamos a estar perdidos. Es lastimosa tanta indiferencia en los profesores que no participan (Testimonio de docente de Comunicación, UNISON).

Estas opiniones nos refieren a los nuevos significados en educación propuestos por Fullan (2002) al abordarse la dimensión moral y el compromiso necesario para favorecer al cambio educativo, principalmente el interés compartido para el logro del mismo.

Esta misma dimensión es posible abordarla desde los estudiantes, al no tener hasta el momento criterios de obligatoriedad para la presentación del EGEL-COMUNICA, tanto en la reglamentación institucional como en el diseño curricular de la licenciatura, la participación de los estudiantes en la presentación del examen es a voluntad e interés propio. No obstante, se ha analizado la pertinencia de incluirlo en el reglamento escolar, al respecto los docentes señalan:

Considero muy positiva, una buena medida para saber que nuestros egresados han adquirido competencias profesionales, no nos debe de asustar ya que es solo una evaluación de lo que estamos haciendo. Considero que obedece a políticas institucionales, algo muy positivo y que de lograr resultados satisfactorios nos sentiríamos una escuela más fortalecida (Testimonio de docente de Comunicación, UNISON).

Son las tendencias hacia las cuales nos debemos de someter, donde quiera hay procesos de evaluación en el ámbito de profesiones, los propios profesionistas deben tener certificaciones (Testimonio de docente de Comunicación, UNISON).

Estos testimonios denotan la aceptación con la que algunos docentes perciben la implementación de políticas públicas en Educación Superior enfocadas a la evaluación del desempeño de estudiantes y egresados de Ciencias de la Comunicación, considerándose que es un elemento que les permite conocer la idoneidad de la formación profesional recibida, constituyendo también un criterio de mayor importancia para la empleabilidad en los diferentes ámbitos de desempeño profesional en el campo de la comunicación.

De manera conclusiva, a partir de la indagación sobre el estado del arte en la línea de interés investigativo, así como las primeras aproximaciones teóricas con un enfoque interdisciplinar, el análisis preliminar de resultados en las aplicaciones del

EGEL-COMUNICA y las percepciones desde la docencia, nos conducen a la idea de que es un campo en el que aún se requiere mayor producción de conocimiento científico que, mediante la aplicación de planteamientos teóricos interdisciplinarios y metodologías cuantitativas y cualitativas, aporte información sobre las características de los estudiantes; que sea materia prima para el diseño de estrategias de intervención socioeducativa que impacten favorablemente en la mejora de los niveles de desempeño académico obtenidos por los estudiantes universitarios, no solo de Ciencias de la Comunicación sino también de otros programas educativos que presentan comportamientos similares en torno a los resultados en las pruebas estandarizadas externas aplicadas al egreso de la educación superior.

Referencia bibliográficas

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa. Voces de la Educación*. Argentina: Paidós.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista Sociológica. UAM - Azcapotzalco*, 2(5).
- Follari, R. (2005). Dossier: Transdisciplinariedad y pensamiento complejo: encuentros y desencuentros. La interdisciplina revisitada. *Andamios*, 2.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-2.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54) 849-875.
- Popham, W. (2005). Appropriateness of Teachers, Test-Preparation Practices. *Educational Measurement*, 10(4) 12-15.
- Sotolongo, C. y Delgado D. (2006). La complejidad y el nuevo ideal de racionalidad. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Tamayo (1997). El Análisis de las Políticas Públicas. En R. Bañón y E. Carrillo (Comps.). *La nueva Administración Pública*. Madrid: Alianza Universidad.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad de Sonora (2013). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2013-2017*. Recuperado de: www.uson.mx/institucional/pdi2013-2017.pdf
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND). (2013, mayo 20). *Diario Oficial de la Federación*. En Secretaría de Gobernación. DOF 20-05-2013. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013



5.

Perfil académico, valoración de la práctica docente y actividad investigadora del profesor principiante en Educación Superior

Mariel M. Montes Castillo

Gustavo Adolfo León Duarte

1. Introducción. La llegada del profesor principiante a la universidad, antecedentes teóricos para el estudio del profesor principiante

Una opinión generalmente aceptada dentro del estudio del desarrollo profesional de los profesores es que el período de ser principiante, que alcanza el período comprendido entre unos siete años (por algunos expertos, como hemos visto anteriormente, de 0 a 3 años, incluso hasta 5). Es el período que tiene una mayor influencia en la conducta de la enseñanza durante el resto de la carrera profesional (Vonk y Schars, 1987). Olson y Osborne (1991) consideran que el primer año de experiencia es documentado por la literatura como el año más complicado de la carrera del profesor, debido a la dificultad para conciliar su visión idealista con la realidad de la enseñanza. Sin embargo, encontramos pocos estudios dedicados al estudio de esta fase tan crucial en el desarrollo profesional de los profesores. Debido a esto, tenemos nociones leves acerca de qué pasa durante los primeros años de la carrera de la enseñanza, cuáles son los problemas más frecuentes y qué estrategias utilizan los profesores principiantes para resolver sus problemas. Las aportaciones que analizábamos en este capítulo constituyen un ejemplo de las más valiosas y recurridas fuentes en este tema, como lo son las de Veenman (1984).

Del análisis de literatura realizado, podemos hablar de tres grandes perspectivas relacionadas con el estudio del desarrollo profesional de los profesores en la fase de inducción a la enseñanza (Vonk y Schars, 1987):

- a. La inducción como un proceso de crecimiento y desarrollo individual, lo cual da lugar a un enfoque de desarrollo personal.
- b. La inducción a la enseñanza como un proceso de adquisición de experiencia, lo cual da lugar a una aproximación profesionalizadora.
- c. La inducción de los profesores principiantes como el resultado de un proceso de adaptación del profesor a las normas, los valores y las reglas del ambiente profesional, lo cual da lugar a la aproximación socializadora para entender la inducción a la enseñanza.

Estas perspectivas llevan asociados diferentes puntos de vista acerca de la práctica y la teoría del desarrollo profesional del profesor en sus fases de inducción. Desde la primera perspectiva se entiende que el profesor y sus potenciales personales son los elementos centrales de su desarrollo profesional. La buena enseñanza se asocia con características personales, como: autonomía, tolerancia, flexibilidad, empatía, comprensión, etc. El desarrollo profesional del profesor principiante se considera como el camino en que el profesor aprende a estructurar su rol en la interacción con el ambiente.

Desde la segunda perspectiva, la adquisición de una enseñanza efectiva y una dirección de clase adecuada son las habilidades centrales. Como elemento básico de esta visión del desarrollo profesional de los profesores principiantes, destacamos la creencia de que existen una serie de habilidades efectivas de enseñanza y dirección de clase, las cuales pueden ser fácilmente transmitidas a los profesores.

Desde el estudio de las habilidades y los conocimientos básicos para la enseñanza se obtiene una perspectiva que da lugar a programas de educación de profesores basados en la competencia; pero también da lugar a todo el estudio de profesores expertos y principiantes, que intentan avanzar en el estudio profundo de la estructura de conocimiento del profesor y cómo desarrolla en el tiempo.

Desde el tercer punto de vista, la adaptación que realiza el profesor principiante al ambiente profesional que le rodea es el tema de preocupación central. Desde este esquema de razonamiento, la socialización del profesor se entiende como un

proceso de aprendizaje social mediante el cual se adquieren los valores y actitudes, las habilidades y los conocimientos necesarios para llegar a ser un miembro de la comunidad profesional.

Huling-Austin (1990) establece una serie de interrogantes relativos a la inducción del profesor:

- ¿Cuál es la definición realista de una formación del profesor principiante eficaz?
- ¿Cómo deberían ser estructurados los programas de inducción? ¿Cómo debería ser estructurado el rol de los profesores de apoyo?
- ¿Qué responsabilidades deberían llevar a cabo los distintos organismos implicados en los procesos de inducción?
- ¿Cómo deberían ser los programas de inducción financiados? ¿Cómo podrían ser los programas de inducción evaluados?

A continuación, retomaremos algunas de las cuestiones que están por resolverse, según Huling-Austin (1990), en el mundo de la inducción profesional del profesor principiante.

1.1. Características que distinguen a los profesores principiantes

Schempp, Sparkes y Templin (1993) determinan una serie de factores que afectan y sostienen las perspectivas y prácticas profesionales de los profesores principiantes. Los factores que señalan estos autores varían en importancia y dependen de las circunstancias y factores contextuales. Aunque no se sabe con exactitud el grado de influencia de cada uno de estos factores, cada uno de ellos determina y afecta decisivamente la toma de decisiones en la fase de inducción a la enseñanza. Los factores son:

- a. biografía personal y sistema de creencias,
- b. cultura y contexto de la escuela,
- c. rol a desempeñar y expectativas sobre el desempeño de la función docente.

Estos tres factores influyen juntos en el pensamiento y las acciones de los profesores, desarrollando una micropolítica específica para que el profesor principiante tome conciencia del papel que debe desempeñar en su rol de profesor.

A) Biografía personal

Los profesores principiantes llegan a la escuela con un andamiaje de conocimiento determinado. Este andamiaje incluye a) experiencias relativas al desarrollo de habilidades pedagógicas necesarias para llevar a cabo la enseñanza, b) conceptos teóricos adquiridos en los cursos universitarios; y especialmente, c) experiencias elaboradas a partir de su contacto con la escuela cuando ellos eran alumnos. Este cúmulo de experiencias y habilidades puede ponerse en activo o quedar almacenado e ignorado, dependiendo de los intereses del profesor principiante y de los intereses de la institución (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

En esta misma línea, Lortie (1975) ya señalaba que los profesores principiantes poseen un esquema de referencia elaborado por sus experiencias cuando ellos eran alumnos, que les sirve como único recurso para enfrentarse en el inicio del ejercicio de su profesión. Así, los profesores comienzan seleccionando, identificando y evaluando sus prácticas, activando este esquema de referencia que crearon cuando ellos eran estudiantes en la escuela. La presión de la enseñanza y el ritmo acelerado de clase les lleva a considerar perspectivas prácticas, más que perspectivas. La investigación de Weinstein (1988) nos indica que los profesores principiantes, cuando inician su primer año de trabajo, tienen la creencia de que ellos conocen todo lo que hay que conocer de la enseñanza. Llegan con un deseo grande por enseñar, pero poseen una biografía personal compuesta de experiencias acumuladas sobre su vida en la escuela, las cuales son la base de su conocimiento acerca del mundo, de los estudiantes, la estructura de la escuela y el currículum.

Estas imágenes son muy reducidas acerca de lo que significa el trabajo del profesor, imágenes fundamentadas se podría decir en el sentido común (ver Figura 1).

Diversos investigadores han descrito estas preconcepciones de los estudiantes acerca de la enseñanza de diversas maneras: teoría personal primaria de la enseñanza, estilo personal de enseñanza, rol de identidad del profesor, suposiciones e imágenes, etcétera. Estas suposiciones, imágenes o teorías personales sirven como un filtro a través del cual los programas de educación del profesor son asimilados y los procesos de inducción son recibidos. Sin embargo, ¿cuál es el contenido de tales preconcepciones?



Figura 1. Micropolítica de la inducción del profesor principiante.

Fuente: Schempp, Sparkes y Templin (1993).

Se muestran posibles respuestas:

- Entran a ejercer su profesión con una confianza en su habilidad para enseñar y una falta de apreciación acerca de la complejidad e incertidumbre de la relación entre enseñanza y aprendizaje. Los profesores principiantes creen que la enseñanza es reproducir un tema y que el aprendizaje es reproducir lo que el profesor ha dicho. Ellos creen que la enseñanza es fácil y que el profesor no tiene que conocer nada más que la materia que enseña.
- Dan un gran énfasis a los aspectos afectivos e interpretativos de la enseñanza. Esta visión de la enseñanza, donde se enfatizan sus aspectos o dimensiones afectivas, es particularmente responsable del «optimista irrealismo» de los profesores principiantes.

El trabajo *El primer año de enseñanza no es lo esperado* de Rust (1994), hace referencia a cómo las creencias de los profesores principiantes durante su primer año de enseñanza, comienzan a transformarse debido a que se enfrentan con una realidad distinta a la construida en su imaginación. Los profesores principiantes a menudo comienzan la enseñanza sin un sentido holístico de lo que es el aprendizaje, la clase y la vida en la escuela. Esto sería una característica clave que los distingue de los profesores expertos, el no poseer una útil comprensión acerca del contexto en el que ellos deberán trabajar, y una exacta imagen y comprensión de ellos mismos como profesores (Bullough y Gitlin, 1995). Esto hace que los profesores principiantes operen en clase sobre la base de una concepción muy simplificada de lo que significa la enseñanza, los estudiantes y la escuela (Scardamalia y Bereiter, 2006).

Marcelo (1991), al realizar un estudio sobre las dimensiones ambientales de los profesores principiantes en clase, comprueba que los profesores primeramente están preocupados de las dimensiones personales y afectivas del aula, presentado una atención escasa a los aspectos relacionados con la innovación de métodos y actividades de enseñanza. Sin embargo, aunque los estudios demuestran la necesidad de analizar las creencias y preocupaciones con que los profesores principiantes entran en sus primeros años de profesión, parece ser que este dato no interesa a los programas de formación; y en los casos en las que se tienen en cuenta, se hace de una forma superficial.

Las orientaciones iniciales, las experiencias individuales y las percepciones y expectativas personales, según Olson y Osborne (1991), afectan la forma en que el profesor construye su nueva profesión. Pero para ambos autores, lo esencial es descubrir que existen grandes discrepancias entre esta orientación inicial y la realidad, creando una desorientación que lleva a los profesores principiantes a dedicar bastante tiempo en resolver tales discrepancias.

Ante el primer contacto con la realidad, los profesores experimentan una tremenda ansiedad, alternándose entre euforia y pánico, encontrándose inseguros y cometiendo errores. Todo esto es debido a que poseen esquemas mentales acerca de la enseñanza que tienen poca consistencia (Rust, 1994).

La sensación de fracaso y frustración que experimentan los profesores principiantes viene determinada por los siguientes factores:

- a. Los elementos que conforman su historia personal y los modelos observados en clase cuando eran estudiantes.
- b. La inseguridad que experimentan debido a que no encuentran una definición clara y personal acerca de cuál debe ser su actuación (Bullough y Gitlin, 1995).
- c. Problemas asociados con la dirección y el control de clase.
- d. Factores contextuales especialmente referidos a los sistemas de relaciones establecidas con los demás compañeros y con la cultura de la escuela en general.
- e. La sobrecarga de tareas y la falta de tiempo para atender, con la tranquilidad necesaria, a la creación de un estilo personal de actuación (Bullough y Gitlin, 1995).
- f. La sorprendente la nula familiaridad con lo que él esperaba que fuese un territorio familiar, combinado con un deseo de ser un profesional competente, lleva a una sensación de incertidumbre y ansiedad.

Para Olson y Osborne (1991), factores de este tipo, actuando de forma combinada, pueden tener serias consecuencias que impiden que los profesores principiantes puedan funcionar afectivamente. De estas sensaciones de ansiedad y de incertidumbre experimentadas por los profesores principiantes, surge la necesidad de afiliación y búsqueda de seguridad (Olson y Osborne, 1991).

La necesidad de pertenecer a una cultura que les proporcione un sentido de seguridad física y de seguridad emocional, de algún compañero que les comprenda y ayude a reducir la ansiedad experimentada como un resultado de la poca habilidad para lograr su expectativas iniciales, es una necesidad que caracteriza a los profesores principiantes en sus momentos de inducción a la profesión, y que debería de tenerse en cuenta con la atención que merece.

B) Relaciones con el contexto y la cultura escolar

El profesor debe aprender las tradiciones y los códigos de la cultura, que dan significado a las prácticas establecidas y los modelos de la vida de la escuela. La cultura escolar comprende las reglas que definen lo que es normal, aceptable y legítimo (Bullough, Knowles y Crow, 1992). Dentro de los códigos de la escuela se



Figura 2. Ciclo experiencial del primer año de enseñanza del profesor.

Fuente: Olson y Osborne (1991, p. 340).

encuentran las nociones de poder y de cómo mantener una posición segura dentro de la cultura de la escuela. Los colegas, los estudiantes y los administradores ejercen enormes presiones en los profesores principiantes. Estos grupos, colectivamente e individualmente, informan a los profesores de los códigos aceptados como la “verdad” escolar y los estándares de la profesión (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

Existe una serie de factores ambientales que limitan la actuación del profesor, que Vonk y Schras (1987) diferencian entre factores ambientales externos e internos: a) Factores ambientales externos: estos deben ser considerados como las condiciones que limitan el funcionamiento de la escuela; es decir, las reglas válidas para todas las escuelas como organizaciones:

- Condiciones estructurales: horarios prescritos, tamaño de la clase, niveles educativos en la escuela, cualificación y nivel de los profesores de la escuela, equipos de profesores, etc.
- Condiciones del currículum: prescripciones dirigidas a la determinación del nivel curricular final que deben adquirir los alumnos, produciéndose en algunos

casos prescripciones detalladas acerca de los objetivos y el contenido de una forma prefijada.

- Materiales curriculares: la imposición de un tipo de materiales determinado, impide que el profesor principiante desarrolle instrumentos alternativos para llevar a cabo la instrucción, y asuma los propuestos y adoptados por la escuela.

b) Factores ambientales internos: el consenso al que llega el grupo de profesores de una escuela particular imprime una norma relativa al trato con los colegas, el currículum y los estudiantes. Para referirnos a estos factores podemos hablar de:

- La ideología de la escuela: proporciona un esquema de referencia para producir una interpretación de las regulaciones con respecto a la organización y el currículum.
- El clima de la escuela: construido sobre la base de conceptos contrapuestos como tradicionales frente al progresivo, cooperativo frente a individualista, centrado en los alumnos frente a centrado en los profesores, orientado al logro frente a orientado a la socialización, regulativo frente a permisivo.
- El apoyo de los compañeros: ni el director ni los colegas o compañeros tienen el estímulo para apoyar el desarrollo de los profesores principiantes, lo cual los lleva a que adopten la posición dominante, impidiendo el desarrollo de otro estilo distinto al modelo habitual y comúnmente aceptado dentro de la escuela.

Así, Vonk y Schras (1987) consideran que aunque en la mayoría de las investigaciones se considera la cooperación con los colegas como el elemento esencial para producir el desarrollo profesional de los profesores principiantes, esta cooperación e intercambio no se produce como algo regular y formal, sino como algo esporádico e informal. Además, según estos autores, cualquier experimento realizado para cambiar el método o la forma habitual de instrucción, provoca grandes problemas de conducta y de dirección, que llevan a los profesores principiantes a continuar con el método tradicional de enseñanza al que los alumnos están acostumbrados.

C) Demandas del rol de profesor

Generalmente, cuando el profesor principiante inicia su profesión como docente en una escuela determinada, existe una serie de demandas que le indican el tipo de

rol que debe asumir. Este rol está expresado por una serie de demandas que en algunos casos son explícitas, como por ejemplo los temas de dirección de clase, graduación, etc.; pero otras son menos evidentes, como la adopción de un estilo instruccional determinado, el adquirir un compromiso para actuar en la consecución de los objetivos establecidos por el grupo de profesores de la escuela, etc. Estos modelos establecidos en la escuela, y que se presentan de una forma implícita, son los que van determinando lo que se supone y se espera que haga un profesor principiante (Schempp, Sparkes y Templin, 1993).

Las demandas del rol del profesor principiante en relación con el tema de creación y desarrollo del currículum determinan que las relaciones íntimas, y generalmente ignoradas, entre el currículum y el rol del profesor son una fuente de problemas para los profesores principiantes. Por un lado, deben llevar a cabo el currículum establecido, pero, a la vez, deben adoptar el rol de constructor y creador del currículum. Dilemas de este tipo crean grandes problemas e insatisfacciones a los profesores principiantes.

La educación del profesor reducida y breve, y la falta de madurez y de experiencia de los profesores principiantes pueden ser una causa de estos problemas. No obstante, para Bullough (1992) estas contradicciones son algo más que un problema asociado a la inmadurez de los profesores principiantes.

Considera que estos problemas de negociación del rol de implementador del currículum o creador del mismo, frente a las demandas sociales que exigen el cumplimiento de un currículum establecido, son debido a que a los profesores principiantes les falta un conocimiento pedagógico de contenido adecuado, así como un conocimiento de sí mismos como profesionales de la enseñanza.

Lo esencial para los profesores principiantes y el mejor camino para ayudarles consiste en proporcionarles la base para que comiencen a dar sentido a su trabajo dentro de su contexto particular. La falta de experiencia y el poco conocimiento sobre sí mismos como profesores, hace que adopten el currículum heredado, aunque sientan el deseo de hacer una adaptación sobre el currículum e ignorar los manuales y guías curriculares.

Sin embargo, en el transcurso del primer año de enseñanza, las expectativas personales que los profesores principiantes poseen acerca del rol que deben jugar como profesores, se modifican (Olson y Osborne, 1991).

Cuando los profesores principiantes comienzan a desarrollar una comprensión basada en la realidad y fundamentada en sus experiencias pasadas, en su personalidad y el contexto particular donde trabajan, comienzan a modificar sus expectativas acerca del rol que deben jugar, realizando procesos de negociación y adaptación de su rol (Bullough, Knowles y Crow, 1992). Los cambios suelen ser pequeños, pero son una parte esencial del comienzo del proceso de aprendizaje profesional.

En esta fase vital para el principiante, se pasa desde pertenecer al estatus de estudiante aprendiz, a comenzar a ser un profesor responsable de promover el aprendizaje en otros. La transición de ser un principiante a ser un profesor más o menos desenvuelto, puede variar en duración dependiendo de las circunstancias individuales y viene acompañado de un crecimiento y desarrollo personal, así como de un cambio de actitudes y conductas.

En este apartado podemos concluir que en la etapa de inducción profesional del profesorado, la enseñanza es vista tan compleja y desafiante que las primeras experiencias de los profesores principiantes parecen a menudo ser más una cuestión

Tabla 1. Aspectos que propician satisfacción y estrés en los profesores principiantes.

Satisfacción	Estrés
<ul style="list-style-type: none">• Trabajar con gente joven, creando relaciones• Los estudiantes rápidamente comprenden y están interesados• Los estudiantes logran los objetivos• Interacciones con colegas que sirven de apoyo• Ambiente para el crecimiento• Implicación en actividades extracurriculares y• Desarrollo del currículum	<ul style="list-style-type: none">• Demandas de tareas en tiempo limitado• Atención a problemas de disciplina• Falta de motivación de los estudiantes, actitudes negativas• Falta de apoyo administrativo• Actitudes negativas de los colegas• Condiciones de trabajo, falta de materiales• Falta de seguridad• Lecciones extensas que no acaban de cumplirse

Satisfacción	Estrés
<ul style="list-style-type: none">• Enseñar la lección de forma adecuada• Ayudar a los alumnos individualmente• Retroalimentación de los estudiantes al finalizar el curso	<ul style="list-style-type: none">• Cambios de política pública• Falta de apoyo público y de los padres, con una actitud negativa

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Fullan (1995, p. 124).

de supervivencia, que un momento de crecimiento y desarrollo personal. Cerramos con los aspectos que propician satisfacción en los docentes principiantes y aquellos que le generan estrés.

2. La regulación del trabajo académico: ingreso, permanencia y tipo de contratación en la Universidad de Sonora

2.1 Regulación del trabajo académico

La organización del trabajo académico está determinada por nombramiento, categoría y tipo de contratación. El tipo de nombramiento clasifica a su personal académico en las siguientes modalidades:

- tiempo completo
- medio tiempo categoría de investigador
- horas sueltas

El tipo de contratación es de carácter *determinado e indeterminado*. Un profesor con carácter determinado es aquel que la institución contrata por lapsos temporales definidos; por ejemplo, por un semestre, en una sustitución o por un concurso o asignación de carácter determinado. El docente indeterminado es aquel que tiene una carga de trabajo con un compromiso con la institución de manera indefinida y además goza de prestaciones y beneficios que el profesor determinado no posee.

Por tipo de dedicación se diferencia el personal, así como por tipo de plaza o puesto:

- Profesor de asignatura
- Maestro de medio tiempo (MMT)

- Maestro de tiempo completo (MTC)
- Investigador de tiempo completo (MITC)
- Técnico académico de tiempo completo (TATC)
- Técnico académico de medio tiempo (TAMT)

Existe diferenciación salarial en el personal académico, dada principalmente por las categorías y niveles asignados a través del Estatuto de Personal Académico (EPA), el reglamento que regula las relaciones académicas ente la Universidad de Sonora y su personal académico. En él se asientan los mecanismos para el ingreso, promoción y permanencia en dicha Institución.

Fue discutido y aprobado por el Consejo Universitario⁸ el 29 de julio de 1985 y, según acuerdo de ese órgano, se implementaría gradualmente hasta entrar en vigor cabalmente el 24 de enero de 1986. Dicho lapso fue aprovechado para ubicar en el nuevo tabulador al personal que ya laboraba en la UNISON.

También en el contrato colectivo de trabajo se regulan las relaciones entre institución y personal académico, los cuales fueron pactados y firmados entre Universidad de Sonora y el Sindicato de Trabajadores Académicos de la UNISON (STAUS).

El Estatuto contempla y define como actividades académicas

1. Docencia: son “el conjunto de actividades orientadas a promover y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en las unidades académicas”. (UNISON, 1986, p.1)
2. Investigación: son las “actividades dirigidas a la creación o al avance de conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos”. (UNISON, 1996, p.2)
3. Difusión: es el “Conjunto de actividades de comunicación oral, escrita y audiovisual, de las ideas y conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos”. (UNISON, 1996, p. 2)

El reglamento establece que el personal, según su carga laboral, se dividirá:

4. Personal académico de Carrera, que es el que tiene una jornada laboral de 40 o 20 horas semanales. A los primeros, se les suele llamar personal de Tiempo Completo (TC) y al segundo, personal de Medio Tiempo (MT). Es importante aclarar que las 40 o 20 horas semanales son dedicadas parte a la docencia y

las restantes a actividades extra clase.

5. Ajuste de contratación, es una nueva modalidad de plaza de tiempo completo que surge en 1999, donde maestros que tenían 25 horas aula indeterminadas, a través de concurso de oposición se indeterminan en 15 horas más, aumentando su carga a 40 horas, para la realización de trabajo extra clase.
6. Personal de Asignatura, es el personal académico cuya única función es la impartición de una o más cátedras. Este personal también es conocido como Maestro de Horas Sueltas (MHS).

El EPA clasifica y define al personal académico, según las actividades que realiza, en:

- El Profesor es el académico que realiza las funciones de docencia y difusión de la cultura. Este tipo de trabajador podrá ser de carrera o Asignatura.
- El Profesor Investigador es el trabajador académico que realiza las funciones de investigación, docencia y difusión. Solo podrá ser de carrera.
- El Técnico académico (TA) es el trabajador académico que por su experiencia profesional en el área técnica, desarrolla actividades de instrucción y capacitación técnica a los alumnos. Al igual que el investigador, el TA solo puede ser de carrera.
- El Ayudante es personal que realiza actividades de apoyo a los profesores o profesores-investigadores en el desarrollo de funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura. Su nombramiento solo puede ser por horas.

El Estatuto establece un Tabulador para los Profesores y Profesores – Investigadores de carrera, el cual contiene tres categorías que en orden ascendente son Asistente, Asociado y Titular (Ver Tabla 2).

La categoría de Asistente solo posee un nivel; la de Asociado cuatro, que en orden ascendente se designan como A, B, C y D, mientras que la de titular posee tres que en el mismo orden, son A, B y C.

El EPA establece los requisitos académicos para cada categoría y nivel, los cuales deben ser satisfechos por el personal académico que desee promoverse a uno de ellos. Dichos requisitos contemplan grado académico, experiencia académica, profesional y un puntaje que se obtiene al realizar diversas actividades. La evaluación de los requisitos es llevada a cabo por la Comisión Dictaminadora Divisional.

Tabla 2. Categorías, nivel tabular y percepción salarial del personal académico de la Universidad de Sonora.

Categoría	Sueldo Tabular
TIEMPO COMPLETO	
Asistente	
Asociado "A"	
Asociado "B"	
Asociado "C"	
Asociado "D"	
Titular "A"	
Titular "B"	
Titular "C"	
MEDIO TIEMPO	
Asistente	
Asociado "A"	
Asociado "B"	
Asociado "C"	
Asociado "D"	
Titular "A"	
Titular "B"	
Titular "C"	
TÉCNICOS ACADÉMICOS	
Básico	
General "A"	
General "B"	

General "C"	
Especializado "A"	
Especializado "B"	
HORAS SUELTAS	
Nivel "A"	
Nivel "B" Anterior	
Nivel "B"	
Nivel "C"	
Nivel "D"	
Nivel "P"	

Fuente: Colectivo de Trabajo 2009-2011 (STAUS-UNISON, 2009).

El salario de los tiempos completos depende del tipo de dedicación estipulado en el EPA, la cual se toma en cuenta para la elaboración de los diferentes tabuladores.

Un detalle interesante en el tabulador de los profesores y profesores-investigadores de carrera es el hecho de que entre nivel y nivel existe una diferencia porcentual salarial uniforme, siendo esta del 12 %. Es decir, que cuando un trabajador se promueve de un nivel al inmediatamente superior, su salario se incrementa en el porcentaje señalado. Esta regularidad salarial se pactó entre las autoridades universitarias y el sindicato de maestros, debido a que en años anteriores existía una irregularidad salarial entre nivel y nivel que provocaba que cuando un profesor se promovía, en ocasiones recibía un aumento por ese concepto del 4 %, mientras que cuando lo hacía en otros niveles distintos, el aumento podía ser del 17 %.

Los profesores de asignatura tenían un tabulador de solo dos niveles que en orden ascendente se designan como A y B. Este tabulador era mucho más sencillo que el de los profesores-investigadores de carrera, pues los requisitos para estar en uno u otro nivel son meramente de grado académico y no se exigen condiciones adicionales. Posteriormente fue sustituido por el vigente pactado bilateralmente institución y STAUS, que intenta motivar más el trabajo académico en dicho sector a

través de la promoción que conjugan grado y trabajos realizados por docente, con cuatro niveles A, B, C, D; hoy es el que se implementa preferentemente (Ver Tabla 2).

Las horas pizarrones semanales que debe impartir el académico de carrera dependen de la clasificación y categoría que posee, del tipo de plaza y su categoría en el tabulador.

Las horas aula se organizan de la siguiente manera según el Contrato Colectivo de Trabajo vigente:

Tabla 3. Cláusula 87. Carga académica del personal de carrera.

Tipo de contratación	Categoría	Carga académica en Horas por Semana ¹
Profesores de tiempo completo	Asistente	14
	Asociado	10
	Titular	5-9
Profesores de medio tiempo	Asistente	12
	Asociado	10
	Titular	5-9
Profesores - investigadores	(Sin importancia)	3-6
Técnicos Académicos	(Sin importancia)	No tendrán carga académica normal

Fuente: Elaboración propia con base en datos Contrato Colectivo de Trabajo 2009-2011 (STAUS-UNISON, 2009).

¹ La carga académica señalada no tiene remuneración adicional a otras actividades realizadas por el docente, ya que se considera parte de su carga regular.

2.2 Ruta de ingreso del personal académico a la Universidad de Sonora

Para ingresar a la Universidad de Sonora, el reglamento establece que debe realizarse un Concurso entre los aspirantes, cuya modalidad dependerá del tipo de plaza a la que se aspira.

- Concurso de Oposición: es el procedimiento público mediante el cual se evalúa a los aspirantes a fin de juzgar quién debe ocupar una plaza académica por tiempo Indeterminado. Las pruebas principales son la Escrita, la Didáctica y la Oral. La evaluación es llevada a cabo por un Jurado que es seleccionado de entre los académicos que tienen la más alta categoría y nivel del tabulador.
- Concurso de Evaluación Curricular: es el concurso en el que se evalúan los antecedentes académicos de los aspirantes a una plaza, cuyo carácter es temporal (por Tiempo Determinado), con una duración máxima de un año. Este tipo de concurso es evaluado por el Consejo Directivo de la Unidad Académica a la que pertenece la plaza.¹⁰ Según el EPA, y en la actualidad, es evaluado por un jurado que nombra la Comisión de Ingreso de cada División.

El EPA ha jugado un papel importante al reglamentar el ingreso, motivando el desarrollo de trabajos académicos, por medio de la promoción hacia categorías y niveles con mejores condiciones de trabajo. Sin embargo, es importante señalar que, a pesar de que el reglamento posee poco más de 20 años, aún existen Unidades Académicas que no lo aplican cabalmente y que siguen usando viejos métodos (no necesariamente académicos) para la contratación del personal que ingresará a la institución. Un ejemplo de esta situación la constituyen los maestros de asignatura, quienes en un gran porcentaje son por Tiempo Determinado.

En la actualidad es necesario realizar cambios en dicho reglamento para que esté acorde a las necesidades actuales y a la nueva reglamentación universitaria (Ley 4), la cual, entre otros aspectos, desaparece órganos que el EPA aún contempla como parte de los procedimientos de ingreso y promoción del personal académico (UNISON, 1986). Porque si bien es cierto se han tratado de innovar estatutos, reglamentos, que regulan el ingreso, promoción y permanencia del personal académico, aún existe un desfase entre estos y las nuevas dinámicas laborales que, como parte de las políticas generales para educación superior, adopta e implementa la UNISON.

Características académicas y laborales

Las características más sobresalientes del personal académico de la UNISON permite conocer quiénes son los académicos de esta institución. Para ello, se abordan variables como tipo de contratación, distribución por género, edad, nivel de estudios, categoría y nivel tabular, para su posterior vinculación con el perfil del profesor principiante, nuestro objeto de estudio. Lo anterior mediante un comparativo con el estudio de Castillo (2002) sobre los académicos de la Universidad de Sonora, con las condiciones actuales, 10 años después.

2.3. Tipo de contratación del profesorado

En el año 2002, el personal académico se conformaba por 2017, de los cuales 783 son profesores de tiempo completo; 175, investigadores de tiempo completo (71 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, SNI) y 66, técnicos académicos; mientras que 982 son profesores de asignatura (ver Cuadro 3); el 84.66 % de este personal se adscribe a la Unidad Regional Centro, el 7.8 % a la Unidad Sur y el 7.6 % a la Unidad Norte (Castillo, 2002). El 51.31 % es personal de carrera, es decir, tiene contratación de tiempo completo en la Universidad de Sonora, cuyas obligaciones laborales son de 40 horas a la semana en actividades de docencia, investigación y difusión según su categoría (excepto el de medio tiempo, que cubre la mitad de la carga). El 48.69 % era, en ese tiempo, representado por el personal de asignatura, el cual tiene contratación de tiempo parcial con la Universidad.

Tabla 4. Personal académico de la Universidad de Sonora, Según tipo de contratación 2002.

Tipo de contratación		Total de académicos
Profesores de tiempo completo	783	38.82 %
Profesores de medio tiempo	11	0.55 %
Profesores investigadores	175	8.68 %
Profesores de asignatura	982	48.69 %
Técnicos Académicos	66	3.27 %
TOTAL	2017	100 %

Fuente: Nómina de recursos humanos de la Universidad de Sonora, 2002 (Castillo, 2004).

Para el año 2004, la planta académica estaba conformada por una planta de 2111 profesores, de los cuales 1046 representaban a los de tiempo completo, de los cuales 920 eran definitivos (Tiempo Completo Indeterminado), los profesores en esta categoría se dedican a licenciaturas, posgrados e investigación; los 40 restantes de los 2111 son profesores de técnicos académicos de tiempo completo, sus prácticas las ejercen en laboratorios, talleres, etcétera (Rodríguez y Urquidi, 2007).

En este mismo año, del total de profesores con posgrado, solamente los Maestros de Horas Sueltas (MHS) correspondían al 12 % con estudios adicionales a la licenciatura (Rodríguez y Urquidi, 2007).

Para el segundo semestre del 2010, los académicos de la Universidad de Sonora representaban las siguientes cifras:

Tabla 5. Planta de Académicos, año 2010.

Tipo de contratación	Total de académicos
Profesores de tiempo completo	188
Profesores de tiempo completo indeterminado	895
Profesores Medio Tiempo	16
Profesores Horas Sueltas	991
Técnicos Académicos	120
TOTAL	2189

Fuente: Elaboración propia con información del Portal de Transparencia (UNISON, 2015).

Los niveles del total de profesores de asignatura de la UNISON se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6. Niveles del total de profesores de asignatura de la UNISON.

Niveles del tabulador	A	B	C	D	Total
Profesores de asignatura	528 54 %	129 13 %	151 16 %	162 15 %	991 100 %

Fuente: Elaboración propia con información del Portal de Transparencia (UNISON, 2015).

Los profesores de asignatura se encuentran en su mayoría con un 54 % en el nivel A. Esta característica del perfil del profesor de asignatura es relevante, ya que lo anterior nos muestra dos aspectos fundamentales: su antigüedad y su grado de estudios. Es importante mencionar que el salario entre una categoría y otra corresponde al 25 %. Los académicos con nivel A perciben un salario por hora-semana-mes equivalente al que recibe un maestro de tiempo completo (MTC) con categoría de Asociado A dividido entre 40 (STAUS-UNISON, 2009, p. 8). A los profesores de nuevo ingreso en la modalidad de asignación directa se les otorga este primer nivel; sin embargo, al contar con un título universitario a fin con las asignaturas que imparte, entre otros requisitos, puede ser promovido hasta dos niveles por año mediante concurso curricular. Para pertenecer a la categoría A se requiere tener título de licenciatura y un año de experiencia académica en nivel superior o dos años de experiencia profesional, estos requisitos pueden cumplirse aun si no se han ejercido dentro de la UNISON.

En la segunda mención encontramos a los profesores en categoría D con 162 de los académicos representando el 15 % del total de planta docente al 2010. Los profesores en esta categoría requieren, según el Tabulador de los Profesores de Asignatura (TPA), ser pasantes de Maestría y al menos 9 años de experiencia a nivel superior en el área de su especialidad y haber acumulado un trabajo académico de por lo menos 28 puntos TPA; los puntos se encuentran en un criterio establecido y son la validez de las actividades realizadas por el docente en adición a la docencia.

De los 1083 profesores con plaza de tiempo completo indeterminada e investigadores, señalamos en ese año las siguientes categorías y niveles:

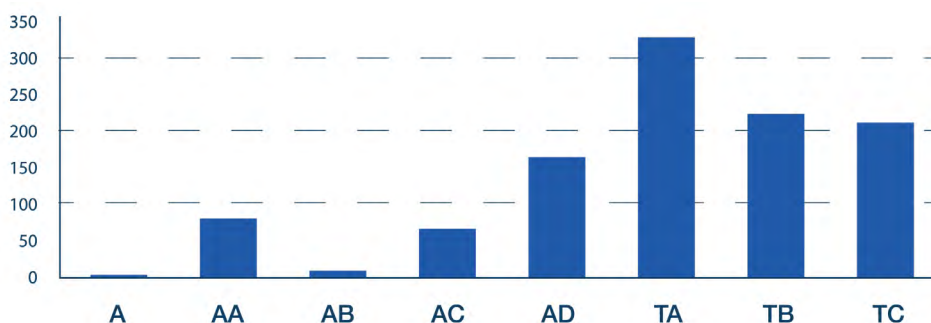


Figura 3. Categoría de profesores investigadores. Fuente: Montes (2015).

Del total de los profesores de TC, 330 se encuentran en la categoría de Titular A. Con solamente 2 menciones en la categoría de Asociado.

Tabla 7. Carácter de contratación según el tipo de plaza.

Carácter de contratación	Indeterminado	Determinado	Total
Profesores de asignatura	445	524	969
Técnicos Académicos	86	34	120
Profesores de Tiempo Completo	822	73	895
Total	1547 70.7 %	642 29.3 %	2189 100 %

Fuente: Elaboración propia con información del Portal de Transparencia (UNISON, 2015).

Del total de los profesores de la UNISON, 70.7 % son indeterminados; sin embargo, es importante señalar que dicha cifra es alta por la cantidad de profesores TC (822), a diferencia de 445 profesores de asignatura en este tipo de contratación. Sobresale también la cantidad de profesores de asignatura determinados, representando el 50 % de los profesores del total de asignatura.

Tabla 8. Distribución de docentes de la Universidad de Sonora por antigüedad al 2010.

Antigüedad	Cantidad	Porcentaje
0-2	223	10 %
2.01-4	151	7 %
4.01-6	123	6 %
6.01-8	78	4 %
8.01-10	120	5 %
10.01-12	105	5 %

12.01-14	101	5 %
14.01-16	117	5 %
16.01-18	103	5 %
18.01-20	95	4 %
20.01-22	139	6 %
22.01-24	211	10 %
24.01-26	195	9 %
26.01-28	141	6 %
28.01-30	100	5 %
Más de 20	187	9 %
Total	2189	100 %

Fuente: Elaboración propia con información del Portal de Transparencia (Montes, 2015).

3. Resultados del diagnóstico: perfil de contratación, organización de la docencia y actividad investigadora del profesor principiante en la Universidad de Sonora

3.1. Perfil de contratación

En la distribución por antigüedad se encuentran datos que son muy indicativos, la proporción que ocupan aquellos profesores con menos de tres años de antigüedad es el 17.87 %, que puede tener relación con personal de recién egreso de la licenciatura y que ha continuado en la Universidad, pasando de estudiante a académico; o bien, aquel personal que ingresa a la institución como una fuente laboral externa al ejercicio de su profesión en otro sector o institución. Por otra parte, este personal se ubica preferentemente como de asignatura u horas sueltas y es contratado de manera temporal o determinado.

En segundo lugar, se encuentran aquellos ubicados en el rango de 22 a 24 años con un 19.22 %; es donde observamos la similitud de este rango con el anterior, presentándose un contraste entre los que se han iniciado en la profesión

académica y los que han permanecido casi dos décadas en ella. En tercer lugar, se encuentran los de 12 a menos de 15 años, con un 10 %.

Es decir, actualmente la planta docente de la Universidad de Sonora se encuentra conformada en su mayoría por profesores con antigüedades cercanas a un posible proceso de jubilación de la profesión y aquellos que se inician como académicos del *alma mater*.

Entonces, tenemos que los profesores 24 a 30 o más años de antigüedad se encuentra el 20 %, a diferencia del 2002, que solamente los representaba el 7 %, lo que pudiera tener relación con el hecho de tener una planta, preferentemente de 44 a 55 años de edad.¹

La existencia de programas de posgrado a nivel regional inicia a fines de los setenta y en la década de los ochenta, con las maestrías de Administración en la Universidad de Sonora y en el Instituto Tecnológico de Sonora, ubicado en Ciudad Obregón.

En el caso de la Universidad, el personal que labora directamente y preferentemente en investigación es el que ha alcanzado de manera más acelerada los grados de maestría y doctorado, ubicándose dicho personal en las Divisiones de Ciencias Exactas y Naturales, Químico Biológicas y de la Salud, y en menor medida, en las Ciencias Sociales y Humanidades.

1 En el caso de la UNISON, el personal en edad de jubilación no la solicita en espera de mejores condiciones de pensión, ésta es dada por ISSSTESON, el que proporciona el 60% y el programa de jubilación sindicato – UNISON es un programa complementario que otorga el 15%, por lo que la pensión de ISSSTESON, por jubilación, es el 60% del salario integrado más el 15 % del complementario, le corresponde un 75% de sueldo al profesor jubilado, por lo que resulta poco atractivo; existen 8 jubilados, y más de 70 de los que cumplen con el requisito de jubilación.

Las razones de la no jubilación es lo poco atractivo de la cantidad de la pensión y la edad a la que cumplen los requisitos es relativamente baja. En el caso de las mujeres son 28 años y en el caso de los hombres son 30 años de servicio. La importancia de planear la jubilación, para esta institución educativa, es renovar su planta académica sustituyendo las vacantes y, por otra parte, disminuir el personal de asignatura.

3.1.1. Experiencia por nivel educativo previo a la docencia en la UNISON

Con respecto a la evaluación del indicador de la experiencia en niveles educativos previos al inicio de las labores en la Universidad de Sonora y los años trabajados en ellas, representaba un dato fundamental para nuestro estudio. Ya que, al delimitar la muestra según el listado de profesores que laboran en la UNISON y haciendo la selección por antigüedad o edad, era aun imposible saber si el docente seleccionado como parte de la muestra de nuestro estudio era principiante. Por ello, se integró el cuestionamiento sobre experiencia previa, en este caso nos interesaba que fuera mínima en educación superior, medio superior y básico.

Los 141 profesores que se seleccionaron, tuvieron como criterio de selección este indicador, ya que inicialmente se habían considerado 176 profesores por la información que teníamos de su antigüedad. De estos 141, aplicando el muestreo estratificado por división académica y unidad regional o campus universitario se determinó que solamente 100 profesores la representarían.

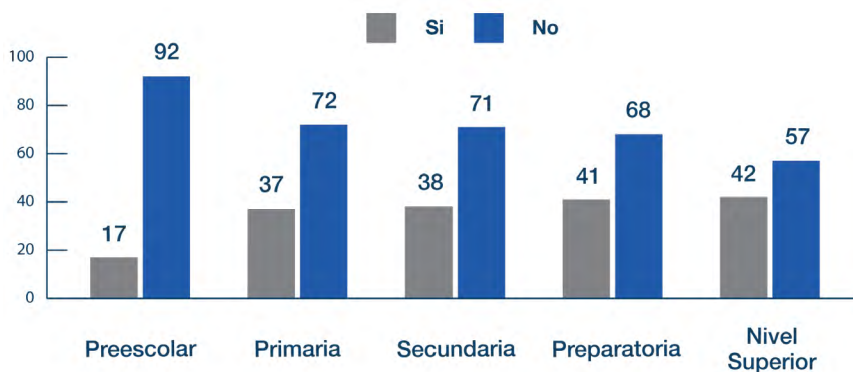


Figura 4. Experiencia por nivel educativo previo a la docencia en la UNISON.

Fuente: Montes (2015).

En su mayoría, los profesores principiantes de la UNISON han laborado en Instituciones de Educación Superior (IES), con un número de 42 menciones, seguido con 41 menciones en el nivel medio superior o preparatoria. En todos los casos, los años de experiencia fuera de la Universidad de Sonora no superaron los 2 años, ya que los que habían ejercido labores de docencia en cualquier nivel previo a su trabajo en UNISON con una cifra mayor a 2 años, fueron descartados de nuestra muestra.

3.1.2. Forma de ingreso y grado académico del profesorado principiante a la UNISON

Este indicador fue difícil de responder para el profesorado principiante, ya que al desconocer la normativa de la UNISON con respecto al ingreso del personal académico, y siendo, como vemos en el Gráfico 3, las contrataciones en su mayoría por asignación directa, no veían la situación como algo “legal”. Sin embargo, a pesar de que este tipo de contratación no es el que la normativa del EPA propone como camino de ingreso a la UNISON para el personal académico, diferentes circunstancias han orientado a los diferentes actores en este sentido, responsables del ingreso a adecuar esta característica.

El reglamento de ingreso (Estatuto de Personal Académico, EPA) establece que debe ser a través del concurso de oposición entre los participantes que reúnan los requisitos; sin embargo, el Colegio Académico ha cambiado en cierta medida este requisito para dar estabilidad a los que tienen posgrado. Este cambio, en general, ha sido bien visto por la comunidad académica, porque es frecuente que los concursos de oposición que se llegan a realizar, terminan en conflictos entre los propios participantes, entre algunos participantes y la Universidad. El caso del concurso curricular tiene también sus desventajas, en el sentido de que los profesores de carácter determinado tienen que concursar semestralmente (en caso de no contar con prórroga) para recibir su carga académica semestral. Profesores que tienen, por ejemplo, 10 años siendo de carácter determinado, con un amplio currículum, se quejan constantemente del gasto que implica reproducir todos sus documentos que acreditan su formación académica y profesional para los diferentes jurados, ya que lo han hecho durante años.

Este indicador fue difícil de responder para el profesorado principiante, ya que al desconocer la normativa de la UNISON con respecto al ingreso del personal académico, y siendo, como vemos en el Gráfico 3, las contrataciones en su mayoría por asignación directa, no veían la situación como algo “legal”. Sin embargo, a pesar de que este tipo de contratación no es el que la normativa del EPA propone como camino de ingreso a la UNISON para el personal académico, diferentes circunstancias han orientado a los diferentes actores en este sentido, responsables del ingreso a adecuar esta característica.

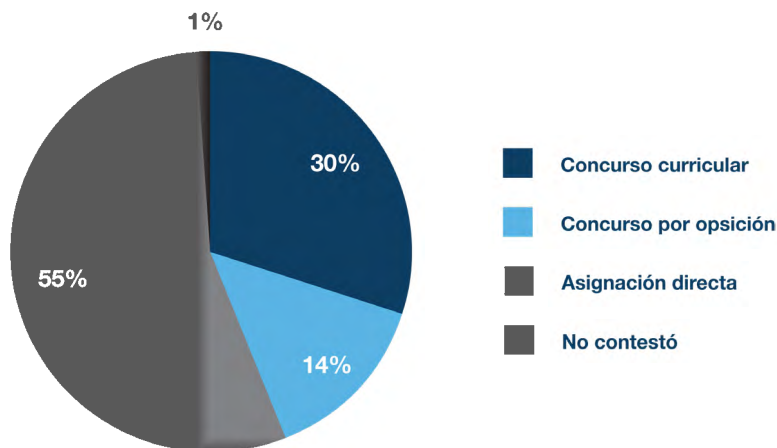


Figura 5. Distribución de profesores por forma de ingreso a la UNISON Fuente: Montes (2015).

El reglamento de ingreso (EPA) establece que debe ser a través del concurso de oposición entre los participantes que reúnan los requisitos; sin embargo, el Colegio Académico ha cambiado en cierta medida este requisito para dar estabilidad a los que tienen posgrado. Este cambio, en general, ha sido bien visto por la comunidad académica, porque es frecuente que los concursos de oposición que se llegan a realizar, terminan en conflictos entre los propios participantes, entre algunos participantes y la Universidad. El caso del concurso curricular tiene también sus desventajas, en el sentido de que los profesores de carácter determinado tienen que concursar semestralmente (en caso de no contar con prórroga) para recibir su carga académica semestral. Profesores que tienen, por ejemplo, 10 años siendo de carácter determinado, con un amplio currículum, se quejan constantemente del gasto que implica reproducir todos sus documentos que acreditan su formación académica y profesional para los diferentes jurados, ya que lo han hecho durante años.

3.1.3. Grado de estudios del profesor principiante de la UNISON

El 61 % de los profesores considerados principiantes en nuestro estudio ha finalizado sus estudios de Licenciatura. Esto es un factor positivo, ya que siendo la Licenciatura en relación con la carrera de adscripción y asignaturas impartidas, puede tener acceso a concursos curriculares y de oposición, aspirando así a mejores condiciones relacionadas con la estabilidad laboral.

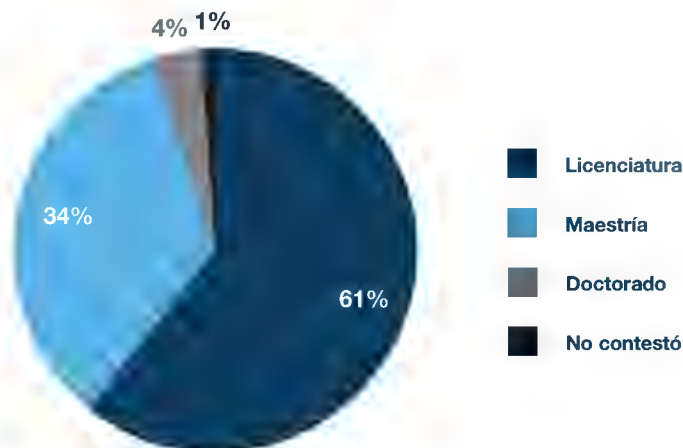


Figura 6. Distribución de profesores de la UNISON por grado académico.

Fuente: Montes (2015).

Es importante mencionar que anualmente el gobierno federal le otorga una cierta cantidad de plazas académicas a la Universidad de Sonora (y en general a las IES) y que estas plazas son asignadas a académicos de la Institución a través de una comisión especial nombrada por el Colegio Académico, basada en los criterios aprobados por este mismo Órgano colegiado, en donde el primer criterio de prioridad es el grado académico, debiendo tener como mínimo el grado de maestría.

Lo anterior ha cambiado la dinámica de ingreso a la Universidad, también la dinámica de ingreso a la UNISON.

3.1.4. Tipo de contratación del profesor principiante

El profesor principiante adscrito a la Universidad de Sonora, es contratado con el 79 % de los sujetos, como Determinado (Ver Figura 7). Esto implica poca estabilidad en términos de permanencia y derechos del profesorado. Este tipo de contratación es característico en académicos con poca antigüedad y eso le da pocas oportunidades de conseguir una beca por parte de la Universidad para iniciar estudios de posgrado o especialidades; ya que las convocatorias emitidas semestralmente, como la BECA UNIDAD y la BECA STAUS, dividen las becas a ser concursadas para profesores indeterminados y determinados, siendo el mayor número para los primeros, debido a que si el personal es indeterminado hay más posibilidades de que invirtiendo en su formación, permanecerán en la UNISON. En el caso de los determinados, por sus

condiciones, sus opciones serían las siguientes: conseguir una beca por parte del Gobierno Federal, para lo cual tendrá que inscribirse en algún posgrado de calidad o bien esperar a que con el tiempo cumpla con los requisitos establecidos para obtener alguna beca de la Universidad de Sonora, ya que siendo determinado tienen que contar por lo menos con 7 años de antigüedad para ingresar a las convocatorias, condición desfavorable para el profesor novel, ya que después de 7 años de trabajo, deja de ser principiante y sus intereses cambian.

Si no logra avanzar en su grado académico, lo más seguro es que termine estable, pero como profesor de asignatura indeterminado dedicado enteramente a la impartición de horas pizarrón.

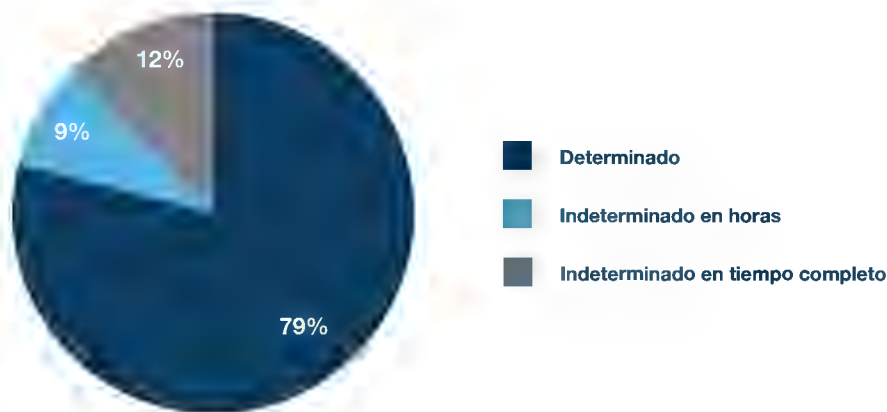


Figura 7. Distribución de profesores de la UNISON por tipo de contratación.

Fuente: Montes (2015).

3.1.5. Tipo de plaza del profesorado principiante

De los profesores contratados en la Universidad de Sonora, caracterizados como principiantes o noveles encontramos que el 74 % de los profesores son profesores de asignatura, seguido con un 17 % de profesores con plaza de tiempo completo (Ver Figura 8). Retomando la figura correspondiente a División de adscripción, el dato sobre el tipo de plaza es fácil de explicar. Como institución, la UNISON tiene departamentos, carreras y procesos diferentes, dependiendo de las condiciones o características del personal que labora y de la oferta y demanda educativa.

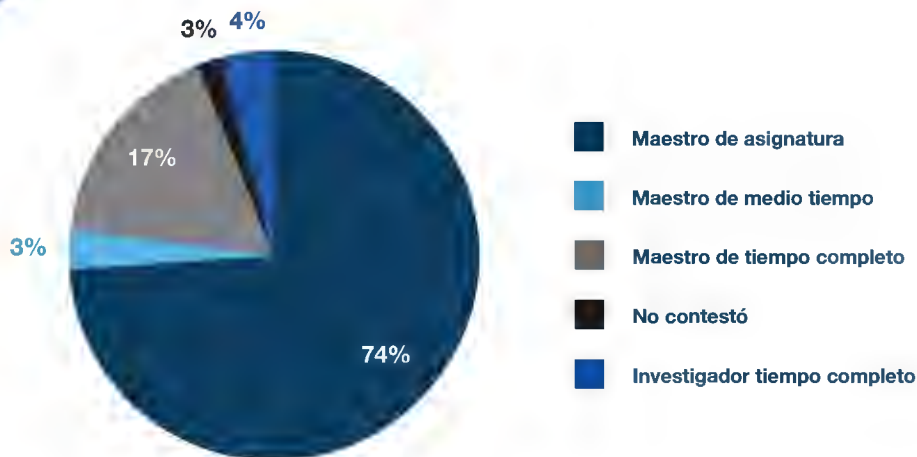


Figura 8. Tipo de plaza del profesorado principiante. Fuente: Montes (2015).

En el caso de las divisiones más concurridas (Ver Figura 9) con matrícula de estudiantes son Derecho y el Departamento de Lenguas Extranjeras. Este último ofrece un servicio a la comunidad en general, recibiendo a, por lo menos, 4000 estudiantes cada semestre a sus clases de idiomas, 11 lenguas en total. De 7 de la mañana a 8 de la noche es constante la matrícula y masivo el alumnado que recibe semestralmente. De estos alumnos, el 70 % corresponde a alumnos adscritos a licenciaturas de la Universidad de Sonora (Montes, 2009). Se suma a lo anterior, una

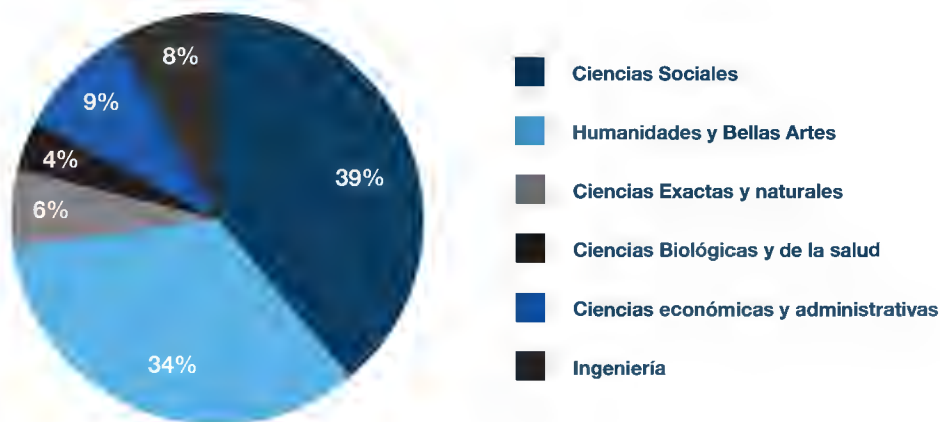


Figura 9. Distribución de profesores por División adscripción. Fuente: Montes (2015).

política interna de la institución de permitir la titulación de los estudiantes de la Universidad de Sonora, únicamente concluyendo por lo menos 5 niveles de inglés como lengua extranjera. Se inicia por parte de Servicios Escolares la campaña “Sin inglés no hay título” y esto aumenta en un 55 % la matrícula del Departamento de Lenguas Extranjeras, que para dar respuesta a este ingreso masivo, recurre a la contratación de profesores jóvenes, en su mayoría.

3.1.6. Clasificación de profesores por horario de trabajo

El profesor principiante de la UNISON, según datos proporcionados por los académicos encuestados, imparte sus clases en ambos turnos (64 %). Seguido de aquellos que laboran el turno vespertino con el 21 % y por la mañana, el 14 %.

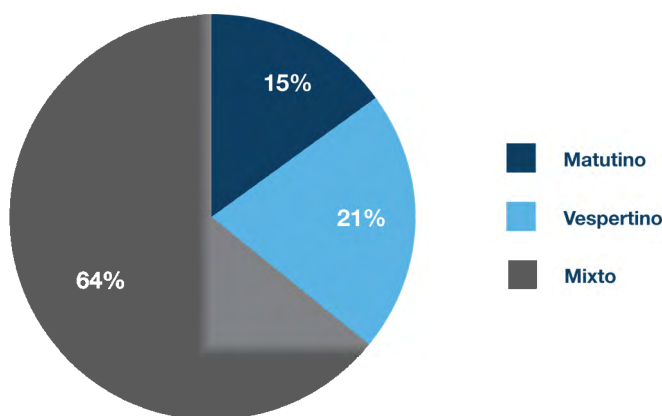


Figura 10. Horario en que comúnmente imparte sus clases. Fuente: Montes (2015).

3.1.7. Número de asignaturas que imparte

En la primera mención 28 % de los profesores mencionó que imparten regularmente 3 materias, y 36 % de ellos añadió que las 3 asignaturas que imparten son diferentes entre sí. Como segunda mención, tenemos a los profesores que imparten 4 asignaturas de los cuales el 27 % estima esa materia diferente una de otra.

Analizando los datos de las Figuras 10 y 11, hacemos alusión a los estudios de Carlos Marcelo (1991) en cuanto a las condiciones de trabajo del profesor principiante, apuntando que sus condiciones no son las mejores, en cuanto horario y

número de asignaturas de las que son responsables, manteniendo al profesor con una sobrecarga cognitiva; y a causa de su poca experiencia, tensión y estrés por la carga académica. Aunado a lo anterior, se suma que en la UNISON la característica de que al ser profesores en su mayoría horas sueltas no tienen un espacio físico personal en donde puedan dedicarse a dar orden y preparar su material de trabajo para ser utilizado en las asignaturas. Otra desventaja para ellos es el traslado de un edificio del campus a otro, con un corto tiempo antes de impartir otra asignatura.

Lo anterior y la situación del espacio son, sin duda, condiciones desfavorables para nuestro académico principiante, ya que al trabajar en turno mixto, permanece más horas en la universidad que es su casa misma, en algunas ocasiones la diferencia de horario entre una hora y otra puede ser de 2 a 3 horas, y no se tiene tiempo suficiente para salir o trabajar en otro lugar y después volver, que es lo que muchos principiantes hacen, buscan mejorar su estabilidad económica laborando por fuera en otras instituciones, pero el horario mixto les dificulta ser aceptados en otros lugares por el tiempo de traslado.

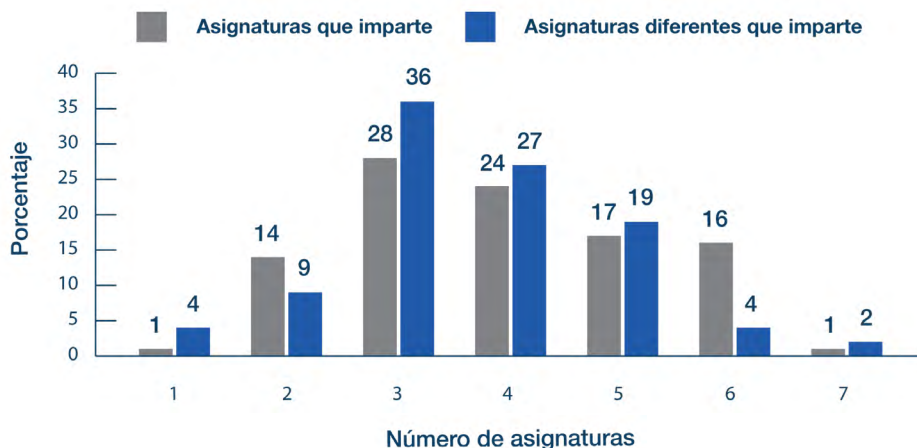


Figura 11. Número de asignaturas que imparte. Fuente: Montes (2015).

3.1.8. Cursos de apoyo a la formación recibidos

Las condiciones laborales y la necesidad de permanecer en la institución por el tipo de horario y asignaturas impartidas durante la jornada, impactan en el número de cursos recibidos. Como se observa en la Figura 12, el 30 % de los principiantes ha recibido 6 cursos o más de apoyo a su formación, seguidos del 17 % con 4 cursos. Es importante mencionar que los cursos son impartidos en los periodos intersemestrales la mayoría de las veces, en este periodo no hay alumnos, y es común que los profesores determinados, característica de nuestro sujeto, no tengan presencia en la institución y sigan percibiendo un sueldo.

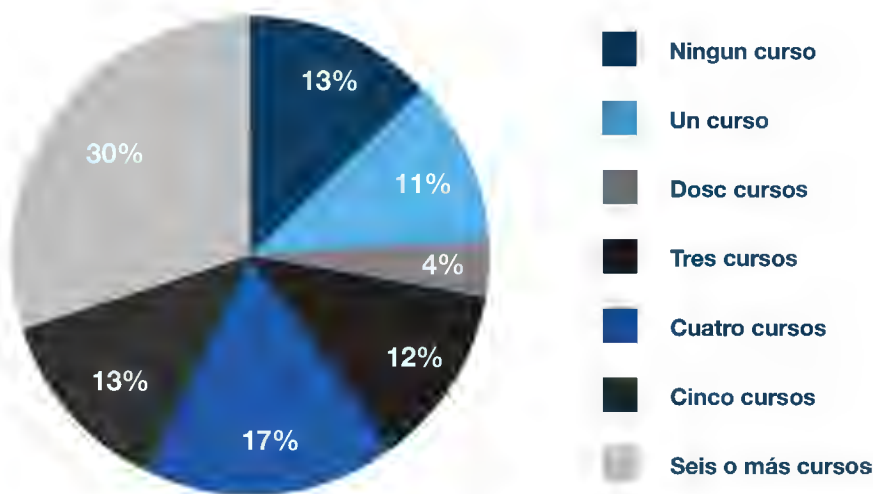


Figura 12. Distribución de profesores por cursos recibidos. Fuente: Montes (2015).

Entonces, se programan cursos y se convoca a los profesores interesados en asistir. Es importante mencionar que la realidad de la convocatoria mencionada, impactaba únicamente a los profesores tiempo completo, no por política, sino por autoexclusión del principiante, ya que el contenido del curso era referente a tutorías en su mayoría y los profesores de carácter determinado, incluso de asignatura indeterminado, no cuentan con tutorados. Únicamente aquellos principiantes con plaza de tiempo completo, que representan mínimamente a nuestro sujeto.

En el verano de 2011, se extendió la convocatoria por parte de Desarrollo Académico con temáticas referentes a las TIC y Evaluación por competencias.

La actualización, según el PDI 2009-2013, va orientada a lo siguiente:

- Elevar el grado de habilitación del personal académico con la incorporación de docentes formados en estudios de posgrado de calidad, así como su respectiva actualización, para mejorar y apoyar la articulación de las funciones de docencia, investigación, difusión y vinculación. Con los siguientes objetivos:
 1. Disponer de una planta académica habilitada que apoye la acreditación permanente de la calidad de los programas académicos.
 2. Lograr que el personal docente de la Institución se encuentre en permanente actualización en cuanto a su formación profesional y didáctica.
 3. Promover en la planta académica de la Institución el uso didáctico-pedagógico de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para contribuir a la consolidación del modelo curricular innovador, flexible y centrado en el aprendizaje del estudiante.
- Líneas de Acción
 1. Impulsar la habilitación de los PTC en estudios de posgrado de calidad.
 2. Difundir las convocatorias de becas.
 3. Atender las convocatorias externas para la reincorporación de nuevos profesores con grado preferente.
 4. Promover la realización de cursos dirigidos a profesores de actualización profesional y didáctica.
 5. Integrar un programa institucional de formación pedagógica en nuevos ambientes de aprendizaje.
 6. Formar instructores en nuevos ambientes de aprendizaje.

Las metas de la institución para el 2013, expuestas en el PDI, se orientan principalmente a los profesores de tiempo completo; sin embargo, en uno de los rubros se hace alusión al personal de “nuevo ingreso”, no al personal ya laborando y con necesidades formativas para el mejor desempeño de su trabajo:

- Elevar gradualmente el nivel del personal académico, hasta lograr que en 2013, el 90 % de los PTC cuente con estudios de posgrado.
- Elevar gradualmente el número de PTC con estudios de doctorado, hasta

alcanzar, en 2013, el 45 % con ese nivel de estudios.

- Lograr que anualmente al menos 30 % de los académicos participe en cursos de actualización profesional y didáctica.
- Lograr que al 100 % de los profesores de nuevo ingreso se les imparta cursos de formación pedagógica.
- Lograr que en cuatro años una tercera parte de los profesores (8 % anual), se forme en nuevos ambientes de aprendizaje.
- Alcanzar, en 2013, la acreditación de 20 instructores en el uso didáctico pedagógico de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Los responsables de llevar a cabo estos compromisos en la institución son según el PDI 299-2013:

- Académico e Innovación Educativa
- Direcciones de División
- Jefaturas de Departamento
- Secretaría General Académica

3.2. Organización de la docencia

En la dimensión de organización de la docencia (Ver Figura 13), fueron evaluados 6 indicadores relacionados con la distribución de la carga docente entre los miembros del Departamento de adscripción, la satisfacción con las asignaturas que imparte, el número de materias, la organización de la docencia (horarios, calendario escolar, etcétera), el conocimiento científico en las materias que imparte y la relación del plan de estudios que labora con la disciplina que estudió.

La evaluación general de esta variable fue favorable, ya que el 47% de los profesores principiantes está satisfecho con los indicadores evaluados, seguidos como segunda mención con el 43% que está de acuerdo. El rubro de indiferente aparece con 9%. Si comparamos este hallazgo con los modelos de calidad en instituciones educativas, no habría nada que cambiar, es decir, lo importante es que el profesor tenga un nivel de satisfacción alto y en este caso lo tiene. Sin embargo, si lo analizamos con relación a la armonía laboral que se tuviera y lo provechoso que sería para los docentes impartir menos asignaturas, que sean similares entre sí, podrían encontrar ventajas como el tiempo de preparación de la docencia y la evaluación.

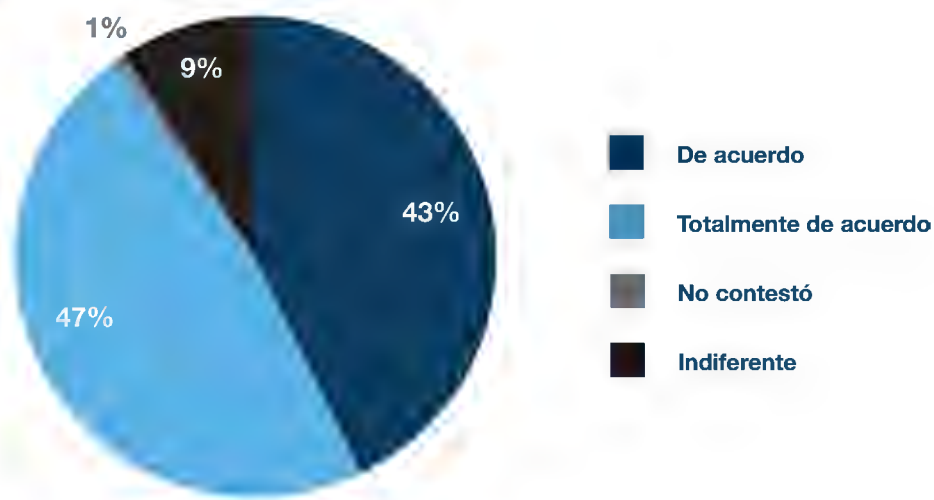


Figura 11. Número de asignaturas que imparte. Fuente: Montes (2015).

3.2.1. ¿Por qué organiza el trabajo docente de una forma determinada?

Ante el cuestionamiento anterior, valorado con la técnica de grupo focal, se exponen las siguientes categorías como hallazgos principales.

Tabla 9. Razones para organizar el trabajo docente.

Razones por mención	Testimonio (s)
Apoyo en estudiantes	<p>"Trato de organizar el trabajo de la manera más practica posible que me permite atender a los alumnos y sacarlos de sus dudas, esto lo logro a través de la evaluación continua, equipos de trabajo y el desarrollo del trabajo por proyectos."</p> <p>"Me gusta hacer muchas actividades que permitan darles la palabra, ya que enseño una lengua extranjera y considero que necesitan practicarla para aprender".</p>

Actividades rutinarias	<p><i>“Por mejor manejo facilidad y conocimiento de los temas.”</i></p> <p><i>“Al inicio del semestre hacemos un plan de trabajo, en donde se especifica el día y el tema que se verá en clase.”</i></p> <p><i>“Cada lunes en la agenda programo las juntas y clases y enlisto los pendientes y sobre esta lista voy viendo el avance.”</i></p>
Iniciativa de cambio	<p><i>“También dar la oportunidad a los alumnos de practicar en algo que les guste relativo al programa de estudio El semestre escolar está compuesto de 80 horas de clase presencial y trato de dar un espacio de 10 horas (equivalentes a dos semanas) para que ellos propongan algo.”</i></p> <p><i>“Debes hacer un equilibrio entre los contenidos que el programa recomienda y las adaptaciones que uno visualiza como necesarias.”</i></p>
Tecnología	<i>“Me apoyo en la plataforma del moodle para que los alumnos vean las actividades que realizaremos, así como las tareas o cualquier anuncio para ellos.”</i>
Carencia en organización	<i>“La clase se fabrica sobre la marcha, con temario predefinido en conjunto con los alumnos desde el primer día de clases, sencillamente se da, no lo planeo.”</i>

Fuente: Montes (2015).

3.2.2 Valoración de la práctica docente

Esta variable evaluó indicadores relacionados con la formación académica que reciben los alumnos en la clase de un profesor principiante, la satisfacción de los profesores con respecto a la actitud en clase de los alumnos, refiriéndonos a las condiciones de educabilidad, la valoración de las capacidades del principiante para trabajar en ES, entre otras.

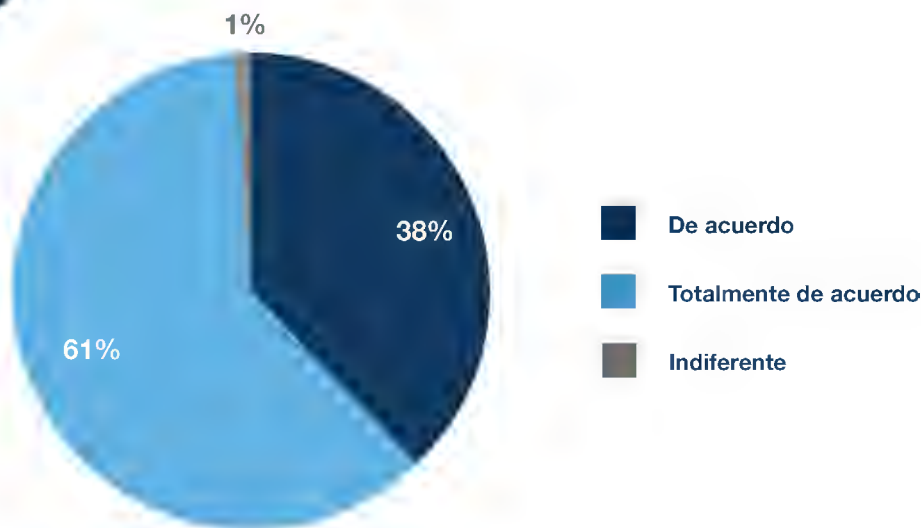


Figura 14. Práctica docente. Fuente: Montes (2015).

En este rubro, con un 61 % como primer mención, los profesores se encuentran satisfechos con la práctica docente ejercida en la Universidad de Sonora. El 38 % de los académicos principiantes se manifiesta de acuerdo con los indicadores evaluados en el sentido de una satisfacción favorable.

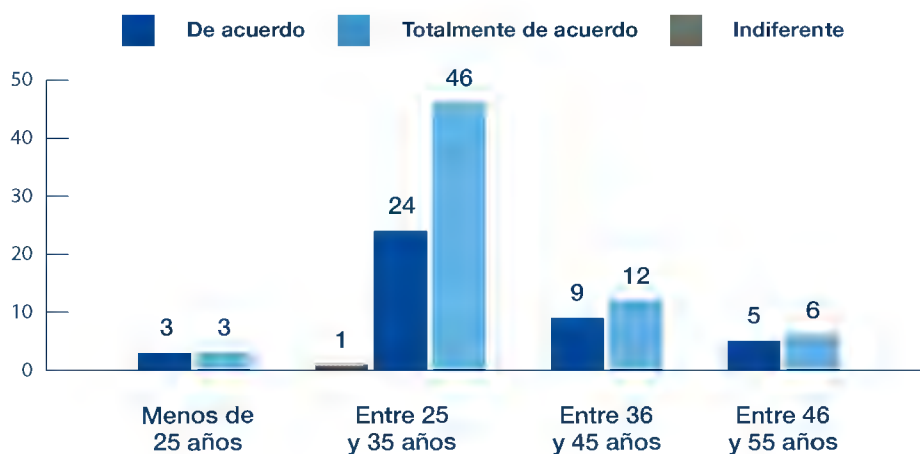


Figura 15. Distribución de respuestas de práctica docente por género. Fuente: Montes (2015).

A continuación, se muestran cuadros de frecuencia con valoración de indicadores importantes en el sentido de una valoración positiva sobre el ejercicio propio de la docencia universitaria por los docentes principiantes.

Tabla 10. Distribución de carga docente.

La carga docente entre los miembros de mi departamento está bien repartida	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	15	14.0 %	14.2 %	14.2 %
En desacuerdo	18	16.8 %	17.0 %	31.1 %
Indiferente	10	9.3 %	9.4 %	40.6 %
De acuerdo	36	33.6 %	34.0 %	74.5 %
Totalmente de acuerdo	27	25.2 %	25.5 %	100.0 %
Total	106	99.1 %	100 %	
Perdidos / Sistema	1	0.9 %		
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 11. Valoración de los métodos audiovisuales.

Los métodos audiovisuales en la enseñanza facilitan el aprendizaje de los alumnos	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	0.9 %	0.9 %	0.9 %
En desacuerdo	2	1.9 %	1.9 %	1.9 %
De acuerdo	33	30.8 %	30.8 %	33.6 %
Totalmente de acuerdo	71	66.4 %	66.4 %	100.0 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 12. Diseño y Planificación de la docencia.

Diseño y planifico la docencia desde las competencias a desarrollar en el semestre	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
En desacuerdo	10	9.3 %	9.3 %	9.3 %
Indiferente	16	15 %	15 %	24.3 %
De acuerdo	30	28 %	28 %	52.3 %
Totalmente de acuerdo	51	47.7 %	47.7 %	100.0 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 13. Competencias a desarrollar.

Conozco las competencias que los alumnos tienen que desarrollar durante la carrera	Frecuencia	%	% válida	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	0.9 %	0.9 %	0.9 %
En desacuerdo	4	3.7 %	3.7 %	4.7 %
Indiferente	11	10.3 %	10.3 %	15 %
De acuerdo	35	32.7 %	32.7 %	47.7 %
Totalmente de acuerdo	56	52.3 %	52.3 %	100.0 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

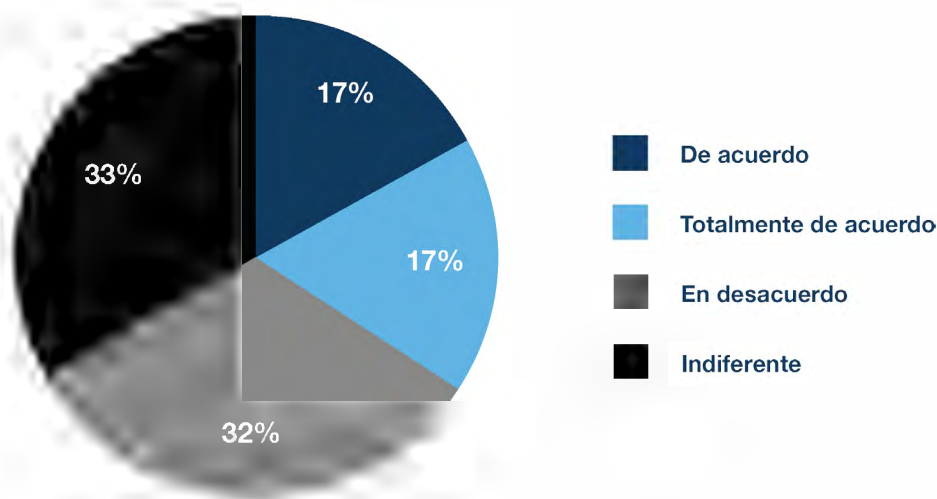


Figura 16. Actividad investigadora. Fuente: Montes (2015).

3.3. Actividad investigadora

La variable de actividad investigadora en la Universidad de Sonora, según la percepción del docente principiante mide indicadores tales como las condiciones que la institución provee para que el académico principiante realice actividades de investigación, la satisfacción en cuanto al tiempo dedicado a esta tarea, la productividad en este término, entre otros.

Las respuestas en este rubro demuestran incertidumbre en dos dimensiones, la primera relacionada con el perfil del profesor principiante, con respecto a las condiciones de contratación y carácter del mismo, no es la investigación su prioridad, pero también se desconoce cómo poder integrarse a Cuerpos Académicos, o colaborar con docentes experimentados en esta labor. Es difícil, desde la práctica del principiante, tener iniciativa en la colaboración con investigaciones. De esta manera el 33 % de los docentes considera su posición indiferente en la realización de tareas de investigador seguido por el 32 %.

En este apartado destaca que la valoración en el indicador sobre las facilidades que la institución brinda en esta tarea, destacando lo siguiente:

Tabla 14. Satisfacción con tiempo dedicado a investigación.

Estoy satisfecho con el tiempo que dedico a la investigación	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	48	44.9 %	44.9 %	44.9 %
En desacuerdo	14	13.1 %	13.1 %	57.9 %
Indiferente	9	8.4 %	8.4 %	66.4 %
De acuerdo	19	17.8 %	17.8 %	84.1 %
Totalmente de acuerdo	17	15.9 %	15.9 %	100 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 15. Satisfacción con tiempo dedicado a investigación.

Estoy integrado en un grupo de investigación de mi departamento	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	54	50.5 %	50.5 %	50.5 %
En desacuerdo	11	10.3 %	10.3 %	60.7 %
Indiferente	10	9.3 %	9.3 %	70.1 %
De acuerdo	11	10.3 %	10.3 %	80.4 %
Totalmente de acuerdo	21	19.6 %	19.6 %	100 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 16. Productividad investigadora alta.

Considero que mi productividad investigadora es alta	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	34	31.8 %	31.8 %	31.8 %
En desacuerdo	30	28.0 %	28.0 %	59.8 %
Indiferente	7	6.5 %	6.5 %	66.4 %
De acuerdo	26	24.3 %	24.3 %	90.7 %
Totalmente de acuerdo	10	9.3 %	9.3 %	100 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Montes (2015).

Tabla 17. No investigo porque soy nuevo.

No creo que como profesor tenga que hacer investigación, sobre todo porque apenas inicio en la profesión docente	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Totalmente en desacuerdo	77	72.0 %	72.0 %	72.0 %
En desacuerdo	12	11.2 %	11.2 %	83.2 %
Indiferente	4	3.7 %	3.7 %	86.9 %
De acuerdo	9	8.4 %	8.4 %	95.3 %
Totalmente de acuerdo	5	4.7 %	4.7 %	100 %
TOTAL	107	100 %		

Fuente: Elaboración propia con datos de investigación Montes (2011).

Como podemos observar en la relación de Tablas 10 a la 17, la institución otorga facilidades, pero la actitud del docente principiante no es la pertinente en cuanto a tener iniciativa o considerar la investigación como parte de las tareas del profesor. Esto podría ser por desconocimiento de los nuevos perfiles en el contexto educativo actual y también por el tipo de contratación de los profesores. En este sentido, retomamos las nuevas tareas y roles del profesorado del siglo XXI, no refiriendo a las nuevas generaciones de profesores, sino a los profesores que trabajan con nuevas generaciones, como su perfil debe de adecuarse a las nuevas necesidades de la sociedad, de los alumnos y del profesor mismo, ya que actualmente el trabajar en proyectos de investigación tanto con colegas como con alumnos son un indicador a evaluar por instituciones certificadoras del profesorado, como el caso de PROMEP y CONACYT.

De esta manera resaltamos las siguientes:

- Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje (preparar estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas y que consideren la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación)
- Buscar y preparar recursos y materiales didácticos (diseñar y gestionarlos recursos)
- Proporcionar información y gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden (informar a los alumnos de las fuentes de información, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la asignatura que han sido previamente contrastados)
- Motivar al alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura)
- Hacer participar a los estudiantes (incentivar la presentación pública de algunos de los trabajos que realicen)
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos
- Ser ejemplo de actuación y portador de valores
- Asesorar en el uso de recursos
- Orientar la realización de actividades
- Tutoría (presencial y telemática)

- Realizar trabajos con los alumnos (implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes)
- Evaluar (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes)
- Fomentar actitudes necesarias en la «sociedad de la información» (actitud positiva y crítica hacia las tecnologías de la información y de la comunicación; valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable; trabajo cooperativo)
- Adaptación al cambio, saber desaprender
- Trabajos de gestión: realización de trámites burocráticos, colaboración en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas
- Formación continua: actualización en conocimientos y habilidades didácticas; mantener contactos con otros colegas y fomentar la cooperación e intercambios
- Contacto con el entorno: conocer la realidad del mundo laboral al que accederán los alumnos; mantener contacto con el entorno escolar.

El modelo de profesor que solicita la sociedad del siglo XXI:

- Educador que forma a la persona para vivir en sociedad, desarrollando una educación integral que incluye la formación de conocimientos, procedimientos y actitudes
- Que oriente a los alumnos simultáneamente a la realización de sus tareas de enseñanza
- Educador democrático, abierto a la participación, justo en sus actuaciones, tolerante
- Motivador capaz de despertar en los alumnos el interés por el saber y por desarrollarse como personas
- Capacitado para aprender de la reflexión sobre su propia experiencia
- Implicado con su profesión, con vocación, que busca contribuir a la mejora de la situación social a través de su ejercicio profesional
- Se necesitan nuevos profesionales del aprendizaje, con un papel y un estatus redefinidos.

Los profesionales de la educación deberán reorientar sus objetivos en función de la cultura circundante, así como sus procedimientos y técnicas. Necesitan cambiar su manera de trabajar, tanto individual como grupalmente, su relación con la organización del centro y la manera de acceder a la información que se necesite.

Referencias bibliográficas

- Bullough, R.V. y Gitlin, A. (1995). Becoming a student of teaching: methodologies for exploring self and school context. *Teaching education*, 2(1).
- Castillo, E. (2002). Programa de estímulos al desempeño docente. *Crítica, Revista de Análisis Educativo y Sindical*, 3.
- Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). (2016). *Quiénes somos. Perfil institucional*. Recuperado de: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702>
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. En R. Houston (ed.) *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Macmillan.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Olson, M. y Osborn, J. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Teacher Education*, 7(4).
- Rodríguez, R. y Urquidi, L. (2007). *De la concentración a la diversificación institucional. La educación superior en Sonora*. Ciudad de México: Universidad de Sonora-CONACyT.
- Rust, F.O. (1994). The first year of teaching: it's not what they expected [El primer año de docencia: no es lo que esperaban]. *Teaching and teacher education*, 10(2).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press. Pp. 97-118.
- Schempp, R. A., Sparkes, A. C., y Templin, T. J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472.
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS)-Universidad de Sonora (UNISON). (2009). *Contrato colectivo de trabajo STAUS-UNISON 2009-2011*. Hermosillo, Sonora. Recuperado de: http://www.staus.uson.mx/staus-admin-2012/docs/normatividad/norm_30_25_09_2014_12_34.pdf

- Universidad de Sonora (UNISON). (1986). *Estatuto al Personal Académico*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (UNISON). (1996). *Estatuto al Personal Académico*. Hermosillo, Sonora.
- Universidad de Sonora (2015). *Transparencia y Acceso a la Información*. Universidad de Sonora: Hermosillo.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. y Schras, G. (1987). From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. En R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press. 291-316.

TERCERA PARTE

**Modelos interdisciplinarios en el estudio
de la migración, la educación y la cultura digital
en educación superior**



6.

Migración, educación superior y estudiantes de doble retorno. Una propuesta interdisciplinar

Emilia Castillo Ochoa

Priscila Guadalupe Ochoa

1. Introducción al análisis del *doble retorno* de estudiantes de educación superior al país y al sistema escolar

La migración de mexicanos hacia Estados Unidos (EE.UU.) se ha manifestado de una forma singular y distinta en la última década. Por una parte, la cantidad de personas (1.4 millones) que emigra de México hacia Estados Unidos es similar que la población que retorna de Estados Unidos a México (Bohórquez y Castellanos, 2014); por otro lado, la mayor parte de las personas que emigra hacia Estados Unidos son personas que están en un rango de edad entre 15 y 24 años. Por último, en el caso de México, los flujos de trabajadores migrantes de retorno muestran incrementos desde 2009 como resultado de la crisis económica en los EE.UU. y el impacto negativo en los niveles de empleo de esa economía (Mendoza, 2013, p. 60).

Al emigrar, los individuos, por lo general, comparten un objetivo en común: trabajar (Bustamante, 1994). Se puede afirmar que las personas buscan en la migración un camino que los conduzca hacia mejores condiciones de vida a las que experimentan en sus países de nacimiento (Organización Internacional para las Migraciones, 2007). En el caso de los jóvenes, ¿a qué situaciones se enfrentan al emigrar? A partir de 1990, el modelo migratorio tradicional de México a Estados Unidos

se diversificó. Ahora ya no se trata de una migración destinada solo a la búsqueda de trabajo, particularmente de hombres maduros, sino que también existe una migración de jóvenes que están inscritos en los sistemas educativos de uno o ambos países y que buscan superarse académicamente y conseguir una movilidad social en la sociedad estadounidense (Sánchez y Zúñiga, 2010).

Muchas veces, las expectativas de una persona joven que emigra por primera vez hacia Estados Unidos apuntan a conseguir en poco tiempo un empleo bien remunerado; sin embargo, la realidad es otra. Una vez cruzada la frontera, el emigrante se vuelve vulnerable frente a un escenario social que le exige documentación oficial para adquirir un empleo legalizado; aun para el caso de trabajos poco calificados. Sumado a esto, se encuentran en situación de desventaja frente a los nativos, ya que la mayoría de los emigrantes no tienen dominio del idioma inglés (Ruiz, 2014). Estas y otras situaciones enfrentan día a día las personas que deciden emigrar a Estados Unidos.

El fenómeno migratorio ha sido analizado a profundidad desde hace más de medio siglo, por lo que durante las últimas décadas se han hecho múltiples aportaciones teóricas y empíricas (en especial desde la perspectiva socioeconómica) para entender y explicar el fenómeno.

Por esa razón, en este capítulo se pretende aportar un modelo teórico metodológico aplicado en un caso empírico para la fase “final” del proceso migratorio, por medio de una tipología de los migrantes (estudiantes de Educación Superior) y formular un enfoque y una categoría analítica, que permita explicar un fenómeno que repercute en la juventud mexicana.

Las teorías vigentes no se han enfocado, como se espera, en el corolario del fenómeno, esto es, el retorno, aunque parcial en casos como el mexicano, resulta relevante estudiarlo, porque podría resultar cuestionable, contradictorio e incomprensible el regreso de un migrante desde un país del “primer mundo” hacia un país denominado en vía de desarrollo.

El retorno pone en cuestión el pretendido carácter unidireccional o definitivo de la migración y por tanto, es un aspecto fundamental que debe ser explicado y tomado en cuenta a la hora de legislar (Durand, 2004, p. 104). El retorno se encuentra delimitado por procesos que involucran directamente al sujeto y a los vínculos sociales que le rodean.

El Instituto Mexicano de la Juventud (2005) menciona que la población juvenil migrante mexicana a Estados Unidos ha variado e incrementado notablemente debido a que no es únicamente el hombre joven el que se incorpora a los procesos de migración, sino también la mujer joven, se desplaza no solo en busca de su esposo o como hija de una familia, ahora también lo hace como soltera y a temprana edad. En lo que respecta a los jóvenes que abandonaron la universidad en su país natal para emigrar al país vecino del norte, existen otras circunstancias diversas y de mayor complejidad.

Se aporta conocimiento disciplinar y metodológico para el análisis de los procesos de interrupción de estudios, emigración y reincorporación escolar de los jóvenes mexicanos. Este último aspecto se utiliza para hacer referencia a los estudiantes mexicanos que después de emigrar hacia Estados Unidos deciden retornar a México, donde asumen como proyecto de vida la reincorporación a sus estudios universitarios. Para el caso de esta investigación se ha denominado a este sujeto como el estudiante migrante de retorno (EMR).

2. Aproximaciones a los estudios de puntos de inflexión

Gad (2009) utilizó la metáfora de cuentos de hadas para ilustrar cómo hay personajes a quienes se les dificulta su estancia en la universidad por diversos motivos, ya sea por una situación personal (cuestiones de personalidad, estatus económico, entre otros) o bien por cuestiones sociales (la discriminación, desigualdad, entre otras). Estos personajes, por no ser considerados importantes, suelen ser descritos como los de mayor vulnerabilidad. El estudio contempló a 1,100 universitarios para explicar la percepción de los estudiantes en su reincorporación escolar a la institución educativa.

Entre los principales hallazgos del autor están que los estudiantes experimentaron una transformación personal a partir de procesos de *turning point* (puntos de inflexión positiva), en donde los maestros lograron un impacto significativo y positivo en la vida de sus estudiantes. Para Gad (2009), el momento del punto de inflexión nos permite unir un pasado de tendencia negativa con una corriente positiva. Los momentos decisivos (puntos de inflexión) son reales, no solo se dan en cuentos de hadas. Los relatos de los puntos de inflexión nos ayudan a apreciar estas transformaciones en las carreras educativas de los estudiantes.

Por su parte, el estudio de Guerrero (2006) tuvo el propósito de analizar las experiencias de estudiantes de bachillerato que por un momento descuidaron sus estudios y reprobaron materias que cursaban por darle prioridad a otras actividades no escolares (de diversión con los amigos, por ejemplo). Estos estudiantes vivieron experiencias diversas durante el trayecto, tales como problemas de salud, dificultades en la economía familiar o escasez de oportunidades laborales. Además, sintieron un «peso de conciencia» por ver a sus compañeros avanzando en sus estudios académicos, hasta ingresar a la universidad, en algunos casos. Todas estas experiencias los motivaron a replantear sus acciones y reflexionar acerca de lo que deseaban en prospectiva para su plan de vida.

3. Estudios de migración de retorno y reincorporación escolar

Minjárez, González y Fraijo (2013), a diferencia del estudio anterior, llevó a cabo una investigación en educación superior, específicamente en la Universidad de Sonora (UNISON). Su objetivo general fue explorar las estrategias de aculturación para la integración sociocultural y académica de los estudiantes transnacionales de retorno. Minjárez utilizó una metodología cuantitativa y como instrumento de recolección de datos un modelo propuesto por Ciancio (2005), diseñado para determinar la aculturación de extranjeros en diferentes países. La muestra se compuso de un total de 32 estudiantes, de los cuales 18 eran hombres y 14, mujeres.

Dentro de los principales resultados de la investigación, se encontró que debido a la condición migrante y ante la necesidad de suspender su formación académica profesional, en algún momento se presenta una discontinuidad de los estudios de los jóvenes y por ende, un incremento en la edad promedio (22 años) en comparación con la de la edad de egreso de bachillerato en la UNISON (20 años).

Por otra parte, se señala que los estudiantes con experiencias de emigrantes de retorno manifiestan ciertas consecuencias negativas en sus procesos de adaptación al ámbito educativo, esto a causa de la relación de los contenidos, métodos y actividades escolares con el contexto social, cultural y urbano.

En el estudio de Valdez (2013) se buscó conocer las percepciones de directores escolares, madres de familia y de los propios estudiantes de retorno a su llegada a México, tras haber tenido trayectoria académica en Estados Unidos. Se utilizó una metodología con el paradigma cualitativo, teniendo como apoyo entrevistas aplicadas

a 25 informantes (7 madres de familia, 7 docentes, 7 estudiantes y 4 directivos docentes). Los principales hallazgos dieron a conocer similitudes y diferencias entre el sistema educativo mexicano y el estadounidense, este último con clara ventaja en cuanto a aspectos como infraestructura escolar, dinámicas administrativas durante la inscripción, material didáctico, profesionalización docente y directiva y orientación académica, entre otros elementos. No obstante, en la percepción de los estudiantes mexicanos se concibe que el sistema educativo mexicano favorece un mayor uso de libertad, flexibilidad en las reglas y la disciplina, además de incentivar el trabajo colaborativo o en grupo.

En otra investigación se cruzaron los fenómenos de deserción escolar en educación superior y migración (Castillo y Montes, 2012). El objetivo fue identificar y comprender las causas, los procesos de deserción escolar y el plan de vida de una comunidad de jóvenes estudiantes en una situación de emigrantes en Estados Unidos. El paradigma de la investigación fue cualitativo con el método de estudio de caso y técnica de composición. Las edades de los sujetos de esta comunidad de estudiantes oscilaron entre 24 y 28 años y su característica principal fue su calidad de migrantes y desertores de educación superior. Dentro de las principales causas de la deserción escolar se identificaron las económicas, las migratorias, el plan o proyecto de vida, así como factores institucionales, culturales y familiares.

En ese estudio, los estudiantes manifestaron la necesidad de buscar mejores oportunidades en el extranjero, sin importar el hecho de tener que abandonar sus estudios, aun sabiendo de la importancia que en un país como México puede significar tener un título académico, para obtener mejores oportunidades laborales y de ascenso social. Otro resultado que arrojó el estudio fue que los estudiantes desertores reflexionaron sobre la importancia de contar con estudios superiores y al emigrar valoraron de manera positiva lo aprendido en los semestres cursados. Además, manifestaron haber puesto en práctica lo aprendido en las carreras universitarias en diferentes situaciones laborales en el extranjero. Estos aspectos influyeron en su retorno y en la reinserción escolar como primera opción de plan de vida, una vez que regresaron al país.

Desde las percepciones de los estudiantes, se encontró que los motivos para reincorporarse a los estudios de educación superior, tuvieron que ver con la sensación de tener un plan de vida inconcluso; en este caso, reafirmado por el hecho de

no terminar una carrera universitaria. Una vez que el joven llega al país se plantea iniciar “un segundo retorno”, el cual consiste en incorporarse a sus estudios de educación superior, esta vez encontrando un laberinto en dicho proceso, que se agudiza por ausencia de políticas de retorno institucionales a nivel de educación superior, el desfase en el plan de vida del retornado, la poca reglamentación escolar y el abordaje del problema por parte de las instituciones educativas, no desde el aspecto cualitativo, sino desde lo cuantitativo y estadístico. Desde la gestión académica es posible atender a quienes retornan para iniciar el proceso de análisis del caso y de manera oportuna proveer información que agilice los trámites correspondientes para su reinscripción escolar a la institución y poder, de una manera más satisfactoria para el estudiante, reincorporarse a la vida escolar.

Migración de retorno y experiencias de reinserción en la zona metropolitana de la Ciudad de México, de Rivera (2013), tiene como objetivo reflexionar sobre las condiciones contemporáneas del retorno de migrantes mexicanos de Estados Unidos a México, particularmente sobre el retorno y la inserción en contextos urbanos. Por un lado, se analizan algunos datos sociodemográficos de los retornados provenientes de los censos de población de los años 2000 y 2010. Por otro lado, se presentan fragmentos de relatos biográficos acerca de la experiencia de retorno durante la última década, para mostrar cuáles son las condiciones en las que se reinsertan tanto social como laboralmente, cómo se construyen las expectativas de re-emigración (internacional/interna) y cómo los sujetos diseñan ciertas estrategias de relocalización, tanto social como laboral en los contextos urbanos de retorno.

En la investigación se combinaron el enfoque sociológico, antropológico y pedagógico. Además, se emplearon métodos, tanto cualitativos como cuantitativos, que fueron considerados como complementarios. El equipo de trabajo estuvo compuesto por investigadores mexicanos y un estadounidense. La unidad de análisis de muestra fue la escuela y los estudiantes migrantes transnacionales como unidad de observación. El universo estuvo representado por todas escuelas públicas y privadas de los sistemas educativos de Nuevo León y Zacatecas. El muestreo fue aleatorio estratificado. Para la estratificación de la muestra, se consideraron tres criterios: la población estudiantil, la intensidad migratoria del municipio donde están ubicadas las escuelas y la distinción entre zona metropolitana y el resto del estado.

4. Indicadores de la Universidad de Sonora y objeto de estudio

Durante el ciclo escolar 2013-2, la UNISON (Campus Centro) contaba con 5,277 estudiantes, de los cuales 1,055 son inactivos por no inscribirse al siguiente ciclo escolar, por lo que se puede considerar que buena parte de ese estudiantado será considerado “desertor”, mientras que con el tiempo otros retornarán a la universidad.

Tabla 1. Deserción, eficiencia, estudiantes de retorno.

Indicador Institucional	Deserción escolar		Eficiencia terminal	Población de estudiantes inactivos	Estudiantes migrantes de retorno	
Ciclo Escolar	2013-1	2013-1	2013	2013-2	2007-2	2012-2
Dato institucional	5.8 %	9.19 %	29.09 %	1,055	21	247

Fuente: Universidad de Sonora (2013).

La Tabla 1 agrupa indicadores que permiten ilustrar la situación descrita y que indirectamente se relacionan al de estudiantes inactivos, aquellos que tomaron otras alternativas: mundo laboral, migración hacia Estados Unidos, entre otras.

Un dato indirecto de la UNISON es el de los estudiantes universitarios que cursaron el bachillerato en Estados Unidos. El dato muestra que durante el ciclo escolar 2007-2 y el ciclo 2012-2 el número de estudiantes migrantes de retorno incrementó de 21 a 247 (Minjárez, González y Fraijo, 2013). No obstante, no se cuenta actualmente con un dato oficial de la UNISON que indique cuántos son los estudiantes inscritos en la institución que emigraron (ya sea a Estados Unidos o algún otro país) y que han regresado a concluir sus estudios.

Por otra parte, la deserción escolar en la UNISON tuvo un incremento del 5.01 % al 9.19 % en el periodo del 2008 al 2013, lo que en parte explica que la eficiencia terminal no haya aumentado significativamente: en el año 2008 fue de 28.03 % y cinco años más tarde fue de 29.09 % (UNISON, 2013).

Dado lo anterior, podría suponerse que las políticas institucionales nacionales no han considerado las acciones adecuadas; o bien, que existe una evidente falla en la implementación de estos. Otro dato indirecto lo pueden constituir los estudiantes “inactivos” o estudiantes que estuvieron inscritos en un ciclo escolar y en el siguiente ciclo actual no se inscribieron a la UNISON. Para que un estudiante sea considerado como “desertor” deben transcurrir 5 años sin que se haya inscrito a un semestre académico. Los datos anteriores nos ayudarán a ubicar a los sujetos clave de este estudio, los estudiantes de la UNISON en calidad de reincorporación escolar con procesos de migración de retorno y puntos de inflexión.

5. Propuesta interdisciplinar para el análisis de migración, educación superior y doble retorno

Las siguientes nociones teóricas describen un marco referencial desde un modelo interdisciplinar que permite la comprensión del fenómeno migratorio de doble retorno en estudiantes de Educación Superior, con una mirada desde los factores que conjugan variables sociales, psicológicas, políticas y educativas inmersas en lo que se ha denominado como el *doble retorno*.

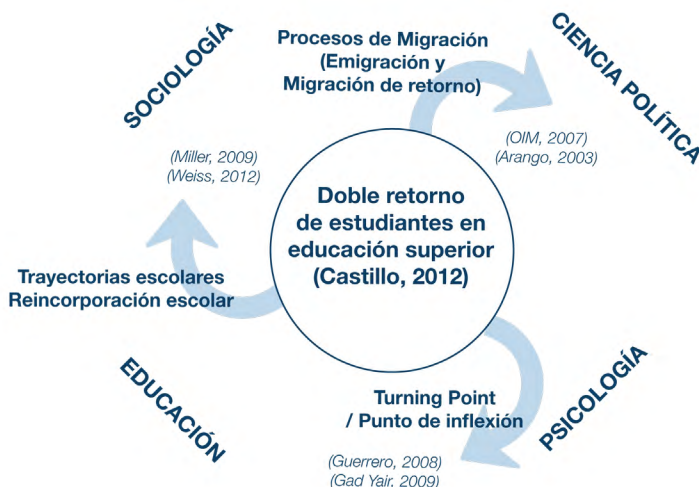


Figura 1. Modelo de propuesta interdisciplinar para el análisis del Doble Retorno de estudiantes de educación superior.

La Figura 1 representa el enfoque interdisciplinar con el que se aborda el estudio de *doble retorno*, teniendo como variables conceptuales tres perspectivas que aportan herramientas para el entendimiento de un fenómeno dinámico, cambiante y multifacético.

El acercamiento a las voces de los protagonistas que han retornado (EMR), los motivos del retorno son más complejos y entrelazados, pues intervienen factores objetivos y subjetivos que se encuentran interconectados. En la Figura 1, se percibe la migración (y el retorno) como un fenómeno sociológico, en el que convergen múltiples elementos contextuales, sociales, políticos y personales. Aunado a ello, se concibe el carácter psicológico del punto de inflexión, proyecto personal y familiar que entraña toma de decisiones y múltiples arreglos, el cual va dirigido a la reincorporación del sistema educativo, que aparece como un medio de construcción personal y una forma de movilidad social en el país.

Las diversas teorías¹ que interpretan el fenómeno migratorio internacional han demostrado, en la práctica, ser acercamientos parciales a una realidad compleja y cambiante. De ahí que, en repetidas ocasiones, se haya abogado por la complementariedad de enfoques y disciplinas. El avance actual en la reflexión teórica sobre el fenómeno migratorio (ya no limitado a lo socioeconómico) ha superado el análisis de las causas que lo generan y ha pasado a explicar la permanencia y recurrencia del fenómeno. El estudio del retorno como fenómeno migratorio es un tema del que no escapa la sociología, la psicología, incluso la política y la educación. Sus perspectivas estructurales funcionalistas y culturales ofrecen herramientas para su estudio, comprensión e identificación en las políticas sociales.

Por tal motivo, el reto de la investigación en Ciencias Sociales radica en que las realidades de los fenómenos estudiados se hacen complejas, por lo que su abordaje desde una sola disciplina puede ser insuficiente (Yoshikawa, 2000; Sanjuan, 2005). De tal forma, la migración de retorno debe ser asumida como un fenómeno con característica bipolar, con facetas psicológicas, sociológicas y, en este caso, educativas. En ese sentido, se está de acuerdo en que las migraciones pueden constituirse en instrumentos de bienestar económico, tanto para países emisores como receptores, y pueden conllevar a cambios psicosociales en el emigrado

1 *Teoría neoclásica de las migraciones y Teoría de la nueva economía de la migración.*

derivados de la aculturación, transculturación o hibridación cultura (Cathcart, Martínez y Brito, 2014), pero también las migraciones pueden ser un obstáculo para el desarrollo de proyectos de vida en el país de origen, como terminar una carrera universitaria, por ejemplo.

Cathcart et al. (2014) afirman que la migración de retorno como movilidad entre espacios sociales implica procesos de desconstrucción de los modos de vida ya establecidos, referencias sociales, prácticas culturales, estatuto y reconstrucción de nuevos cuadros y referencias sociales. Para los países de retorno, ya sea de origen, tránsito o terceros, grandes afluencias de inmigrantes retornados pueden presentar desafíos específicos a la capacidad de “absorción” en términos de reintegración y estabilización socioeconómica (los países de retorno pueden experimentar también cambios en los patrones de remesas) (OIM, 2007, p. 3). En el caso educativo, el sistema educativo mexicano en términos de desafíos para el diseño de política, definición de planes y programas, formación de maestros, requiere de actualización de docentes en activo, selección de contenidos y reglas de admisión y evaluación que enfrente la realidad de un fenómeno transnacional como la migración de retorno de estudiantes.

Estos desafíos no solo deben entenderse en términos económicos, sino políticos y socioculturales, dado que el contacto de los inmigrantes con otras personas, la exposición a otras formas de organización y realización del trabajo, las nuevas habilidades y destrezas, la información circulante, las remesas socioculturales y sus efectos, tales como otros códigos sociales adquiridos como parte de la experiencia migratoria, así como los repertorios culturales aprendidos e introducidos con los propios, podrían generar cambios y transformaciones en las formas de relación y reinserción social en los lugares de retorno (Rivera, 2011).

7. El proceso de doble retorno

El *doble retorno* es una noción que surge a partir de la necesidad de nombrar la combinación de varios fenómenos identificados en los resultados del trabajo de campo.

Castillo y Montes (2012) señalan que el *doble retorno* es un proceso *dinámico* y no lineal, ya que implica dejar, salir, llegar, regresar, reinsertarse (social y escolarmente). A su vez, es *multifacético*, ya que integra los procesos de abandono escolar, emigración, migración de retorno y reincorporación escolar y también es

interdisciplinario, porque su estudio convoca a perspectivas teóricas como la sociología, la educación, la política y la psicología. Claramente señalan que es un fenómeno social que por su complejidad empírica requiere de un abordaje teórico interdisciplinario para su análisis.

Entendemos al *doble retorno* como un proceso complejo representado en cuatro fases. La primera emerge cuando el estudiante, por diversas razones, decidió interrumpir o abandonar sus estudios; la segunda, cuando emigró. La tercera tuvo que ver con el lugar de origen y la última consistió en la reinserción a sus estudios universitarios (ver Figura 2).

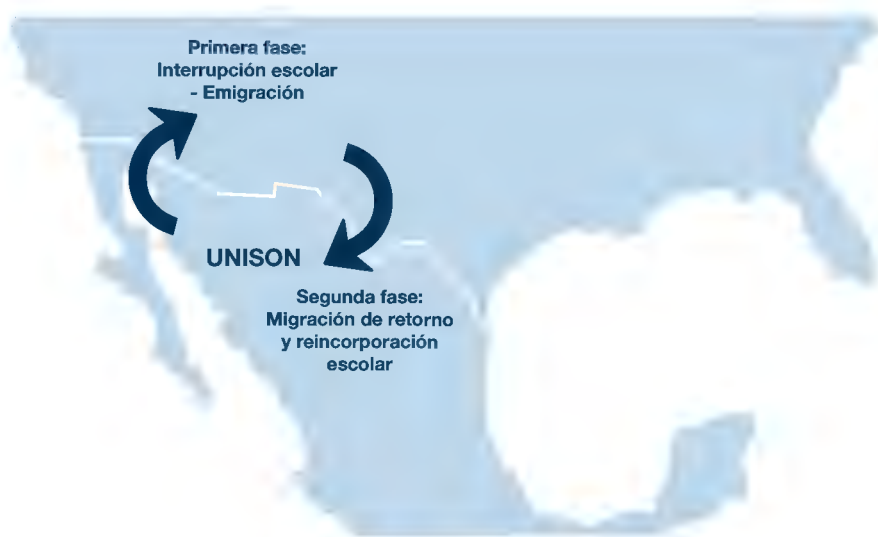


Figura 2. Modelo de Doble Retorno.

En el proceso de doble retorno, los estudiantes universitarios abandonan su trayectoria escolar y pasan a emigrar de México a Estados Unidos, para insertarse en el mercado laboral y en nuevas interacciones sociales, para su posterior retorno al lugar de origen e institución educativa, con el fin de reinserirse a la vida social y a la vida escolar.

Construir un referente teórico para el análisis de doble retorno se hace viable y es importante implementarlo en estudios empíricos que permitan evaluar su aportación al estudio de la realidad, así como hacer ajustes y poderlo difundir para su

transferencia y uso en otros contextos geográficos y en instituciones de Educación Superior diferentes y con otros actores (estudiantes de doble retorno).

La delimitación del concepto de doble retorno es el lente por el que se observa el proceso en su complejidad y, a la vez, es la guía de las preguntas de investigación y objetivos que nos llevan a conclusiones, teniendo como punto de partida los testimonios ofrecidos por los actores y su análisis mediante el proceso de una triangulación teórica y metodológica.

8. *Turning point*: el momento decisivo de cambio

Turning point, o punto de inflexión, es un constructo que describe un momento significativo y decisivo, en el cual ocurre algo que motiva a cambiar el rumbo de una trayectoria (de una forma imprevista). Una suerte de cambio suscitado por uno o varios eventos que lleva al individuo a replantear sus proyectos de vida y a asumirlos con una nueva actitud. Denzin citado en Vasilachis (2006) señala que el *turning point* son epifanías, momentos críticos o acontecimientos clave que han marcado la vida de la persona. Estos momentos pueden darse en distintos escenarios sociales, en el trabajo, la escuela, la religión o en la familia.

Esta noción es de aplicabilidad general y ha sido utilizada desde diversos enfoques y disciplinas. Laub y Sampson (1993) recurren a la noción de puntos de inflexión al estudiar a personas que pasaron de ser delincuentes, a tener ocupaciones honestas socialmente aceptadas. Por su parte, Elder (1974) analizó el impacto de La Gran Depresión económica² en el entorno familiar estadounidense. En su estudio encontró múltiples dinámicas emocionales al interior de las familias en donde había padres desempleados o que habían sufrido pérdidas financieras. En un ambiente de estrechez, tensión, maltrato físico y emocional de parte de padres hacia los niños y jóvenes de los hogares, Elder (1974) mostró que las dificultades familiares impulsa-

2 La Gran Depresión fue una enorme recesión económica mundial que inició en Estados Unidos en 1929 en donde las diversas actividades económicas como la agricultura, la construcción, la minería y el comercio internacional se vieron afectadas. El fin de esta crisis social ocurrió en distintos momentos, según el país entre los años treinta y principios de los cuarenta. En Estados Unidos, la situación económica mejoró durante el inicio de la economía de guerra durante la Segunda Guerra Mundial, en 1939 (Vilorio, 2008).

ron a los jóvenes al rol de ganarse un salario y, por tanto, a la independencia social. En algunas de las familias estudiadas por el autor, se encontró que la aceleración de la autonomía y la responsabilidad conllevó, al menos parcialmente, a resultados positivos. El autor describe un “proceso de acentuación” por el cual el factor generador de estrés facilita las tendencias potencialmente saludables ya presentes en el ambiente o la personalidad y conllevan a la movilización de recursos por parte de los “afectados”.

Los estudios sobre *turning point* han sido abordados desde perspectivas políticas, sociales y económicas, mientras que otros estudios han analizado cómo influye el *turning point* en las trayectorias escolares de estudiantes (Gad, 2009; Guerrero, 2006). El presente estudio se centró en ese escenario para analizar el impacto de los puntos de inflexión en las trayectorias escolares de los estudiantes, específicamente en su reincorporación escolar; además de destacar la existencia de situaciones claves en el *turning point* que pueden parecer inicialmente insignificantes, pero sus efectos a futuro son importantes y positivos en la transformación en la vida de las personas (Gleick citado en Gad, 2009).

Para Abbott (2001), los puntos de inflexión atan tres eventos importantes en las trayectorias de las personas: un estado previo de inconsistencias, un momento de transformación y, como consecuente, una nueva trayectoria. El primero se refiere a un estado en el que las personas enfrentan momentos difíciles, de fracaso y desesperación. El segundo momento –el de transformación– es en el que se da el punto de inflexión, en el que, a causa de una alguna situación crítica o persona(s) en particular, se consigue que la persona revalore y reflexione sobre su situación actual y en prospectiva sobre lo que desea ser o alcanzar. En el tercero, la trayectoria de las personas se ve transformada positivamente a través del interés y la motivación por conseguir el éxito. Para el caso de los universitarios emigrantes de retorno, el primer punto puede relacionarse con el estado migratorio en Estados Unidos, el segundo con el momento clave en este país o bien a su regreso a México y el tercero en su decisión de reincorporación a la UNISON.

9. La trayectoria escolar universitaria

La perspectiva de curso de vida involucra tres nociones que reflejan la naturaleza temporal de las vidas y captan la idea del movimiento a lo largo de los tiempos his-

tóricos y biográficos. Estas nociones refieren al concepto de trayectoria, transición y turning point. En este punto nos habremos de enfocar en la primera, que se puede entender como una línea de vida o carrera, un camino a lo largo de toda la vida que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción (Blanco y Pacheco, 2003). Las trayectorias no suponen alguna secuencia en particular ni determinada velocidad en la travesía personal; abarcan una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, entre otras) que son inter-pendientes e implican una suerte de entrelazamiento de las trayectorias vitales, tanto de un mismo individuo como en la relación de este con otros individuos o grupos (Blanco y Pacheco, 2003, p. 163).

Por su parte, la trayectoria escolar puede considerarse como un recorrido que cursa el estudiante a través de su vida académica; a su vez, esta se constituye en diversas etapas y transiciones, tales como el cambio de grado escolar, de formato organizacional e institucional, así como de cambio de formación profesional general a la formación especializada en niveles más avanzados de la carrera. La trayectoria escolar implica además diversas transiciones referentes a la organización institucional (Miller, 2007). Como plantean Martínez, González y Bañuelos (2011): “el ingreso, el rezago, la permanencia, el egreso, la deserción, la migración, el rendimiento y la cuestión de si los estudiantes trabajan y cómo lo hacen” (p. 122), constituyen procesos de los que se posee un conocimiento reducido, lo que conlleva a una imprecisión en conocer cómo se desarrolla una trayectoria escolar.

Perona, Borrell, Sassaroli (2010) sostienen que las trayectorias educativas describen el proceso que siguen los individuos desde su primer contacto con la universidad -inscripción- hasta su salida, sea la titulación, el abandono o la interrupción. El análisis de las trayectorias permite dar cuenta de la forma y el ritmo que adquiere el paso de los sujetos por el sistema universitario, como también de la posible diversidad de este.

Para Vázquez (2013), la información derivada del estudio de trayectorias escolares es de gran utilidad para identificar aquellas zonas o áreas sobre las cuales es necesario prestar atención, entre ellas se encuentran los factores sociodemográficos que alimentan la deserción escolar. En este sentido, los estudios de trayectorias escolares proporcionan información actualizada y confiable a las autoridades institucionales, para la correcta formulación de políticas de desarrollo institucional y

la toma de decisiones. Además, permiten conocer y verificar el grado en el que se están cumpliendo los objetivos de la universidad, es decir, el grado de apropiación de conocimientos, así como la consolidación de perfiles profesionales.

Para el caso de la UNISON, los planes de estudio están estructurados en cuatro ejes (de formación común, básica, profesional, especializada) y, a su vez, cada eje se cursa en, al menos, un par de semestres para conformar al final un total de ocho semestres, en promedio por licenciatura. Así mismo, cada etapa trae consigo un proceso de adaptación y aprendizaje que le brindan al estudiante una experiencia escolar particular. Estas transiciones también implican procesos propios de la vida particular de cada uno de los estudiantes.

Dubet y Martuccelli (1998), en su estudio *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, sitúan el concepto de experiencia como facilitador del estudio de las diversas trayectorias de institucionalización que construyen los sujetos frente al declive de instituciones modernas, tales como la escuela y el trabajo asalariado, junto con su capacidad de sociabilidad.

Desde una deconstrucción sociológica de la vida universitaria en la Francia contemporánea, Dubet y Martuccelli (1998) analizan la experiencia del estudiante con la vida universitaria; definen la “experiencia escolar” como “[...] la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”(P. 79). Para los autores, la socialización y la formación los procesos a través de los cuales los sujetos construyen dicha experiencia, siempre atendiendo al hecho que las lógicas que se combinan no pertenecen al individuo, sino que es el sistema escolar quien se las impone.

10. El primer año en la universidad, etapa crucial en la permanencia del estudiante

Ambroggio (2000), Tinto (1975) y Sosa (1996) hacen énfasis en el primer año de la carrera universitaria como etapa crucial de la que depende la permanencia o el abandono/interrupción de los estudios. Sus principios se basan en el supuesto de la interacción con los primeros acercamientos del estudiante con la institución; es decir, de sus expectativas antes de ingresar a la institución en relación con la realidad institucional a la que se enfrentan al ingresar. Para Vincent Tinto (1975), por ejemplo, los dos atributos que destacan como causas primarias de la deserción en el nivel

individual se designan con los términos de intención y compromiso. Asimismo, con los términos de ajuste, dificultad, incongruencia y aislamiento, se designan los cuatro tipos de experiencia personal que, a escala institucional, se vinculan al abandono.

Perona (2012) aborda la problemática del abandono de los estudios de nivel superior en el primer año, considerando una gama de situaciones que intervienen en ese tipo de trayectoria. Algunos de esos factores, como la inserción en el mundo laboral o el inscribirse en otras instancias de formación no universitaria, tienden a afectar también el rendimiento y el rezago en el ritmo de avance en la carrera universitaria. La autora encuentra que el gran porcentaje de abandono se produce a lo largo del primer año de estudios, después se interrumpe en los años posteriores, pero cambian las razones que argumentan el éxodo. En el primer año se relaciona con cuestiones de expectativas, vocación, autoexclusión: “había que estudiar mucho”, “no era para mí” y otros motivos, detalla Perona (2012).

Otros autores como Tinto (1975) afirma que “la ausencia de intención o de compromiso constituye un componente crítico del proceso de abandono” (p. 48). Es importante destacar que no todos los estudiantes ingresan a la educación superior con claros objetivos y metas educativas, unos las descubren durante sus estudios, otros ya ingresan con esos planes y muchos los desvían o los enfocan en otro objetivo. Es común que estas metas puedan cambiar durante todo el recorrido universitario, siempre y cuando se encuentre alguna que cause un impulso para concluir los estudios. Si los planes permanecen indeterminados durante periodos prolongados, persistiendo la incertidumbre, es más probable que los estudiantes desertan sin terminar la carrera (Huesca y Castaño, 2007).

Por otra parte, también se ha identificado que no es directa la relación entre rendimiento académico y condiciones socioeconómicas; por el contrario, en ocasiones quienes tienen condiciones económicas de mayor vulnerabilidad suelen esforzarse más que quienes cuentan con una mejor condición económica. En otras ocasiones, los motivos se relacionan directamente con el grado de exigencia de la carrera; por ejemplo, a los estudiantes les parecen demasiadas las tareas, el contenido visto en clase y la duración de las clases (Perona, 2012).

En América Latina, el problema de la deserción debe analizarse en el contexto social y económico de la región y particularmente teniendo una visión general de los sistemas educativos. Si bien la educación superior ha crecido notablemente

en las últimas décadas, en la mayoría de los países latinoamericanos una proporción mayoritaria y significativa de la población aún se mantiene en condición de “exclusión” (Huesca y Castaño, 2007).

Desde el contexto de los países en vías de desarrollo, los motivos de deserción tal vez la más importante se relacionan con cuestiones económicas, falta de trabajo, disponibilidad horaria que acarrea el trabajar; la incertidumbre de la inserción laboral una vez recibidos y en algunos casos aparecen razones de tipo “psicológico” o “emocional”, relacionadas con el temor a la situación de examen o que ocasiona que muchos alumnos decidan cambiar a carreras con perfiles académicos más prácticos y de menor carga de lecturas (Perona, 2012).

Otro factor determinante en el abandono universitario latinoamericano, como en México, tiene relación con la deficiente calidad educativa que reciben los jóvenes en la educación media o colegial. Romo y Fresan (2001) señalan que la transición entre el nivel medio superior y la universidad debe ser objeto de análisis, ya que los estudiantes manifiestan serias dificultades para integrarse al medio académico y social de la institución. Los autores identifican como elementos explicativos del abandono universitario la falta de personalidad y madurez intelectual del estudiante, así como la ausencia de conocimientos y habilidades previas necesarias para realizar estudios superiores, además de serios vacíos en la orientación vocacional en la preparatoria. Asimismo, señalan la relación directa entre la calificación obtenida en el examen de admisión y el desempeño académico de los estudiantes (Romo y Fresan, 2001).

En ese panorama, no es extraño que la deserción escolar en la UNISON tenga un incremento del 5.01 % al 9.19 %, en el periodo del 2008 al 2013, lo que en parte explica que la eficiencia terminal haya aumentado poco; en 2008, fue de 28.03 % y cinco años más tarde fue de 29.09 % (UNISON, 2013). En ese sentido, podría conjeturarse que las políticas institucionales, estatales y nacionales (desde la básica media) no han implementado las acciones adecuadas frente al fenómeno de la deserción universitaria.

11. La reincorporación escolar como parte de las trayectorias escolares

Es común que el concepto de trayectoria escolar esté fuertemente vinculado a la eficiencia terminal, considerado como el indicador más importante en las evaluaciones institucionales; igualmente, se relaciona con la deserción y el rezago, considerados

factores vinculados con la primera. Sin embargo, ambos integran, en conjunto, un complejo cúmulo de problemáticas que afectan la regularidad del comportamiento académico estudiantil, incluido el rendimiento y la reincorporación.

De las diversas dificultades que enfrenta en el Subsistema de Educación Superior en México, el fracaso escolar es el que nos llamó particularmente la atención, porque se conjugan múltiples variables que integran dinámicas complejas y que ofrecen un amplio margen de análisis. En el fracaso escolar están inmersas situaciones socioeconómicas (desempleo, emigración, segregación social y espacial), resultado de la misma dinámica de un país en vía de desarrollo. Se encuentran aspectos personales y psicosociales, derivados de los propios procesos internos-personales de los estudiantes y sus valoraciones vocacionales o prospectivas de vida, los que muchas veces responden a la desarticulación entre la estructura escolar y los intereses de los jóvenes. Síntoma de este desajuste es que la escuela carezca de sentido para muchos jóvenes marginados y que, a su vez, estos jóvenes no alcancen los requerimientos de la escuela.

No menos importante, es que el fracaso escolar en el ámbito universitario puede responder a deficiencias académicas, intelectuales y vocacionales arrastradas desde los procesos en básica media. Así como a una falta de integración entre el “universo” universitario y las realidades y construcciones sociales de los jóvenes, invitando quizá a que se reconsideren las relaciones simbólicas, políticas y emocionales entre los estudiantes y la institución universitaria.

Las trayectorias escolares de los estudiantes tienden a ser percibidas como un fenómeno lineal, sin sobresaltos. “El concepto de trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado o proporción” (Elder, 1991, p. 63). Sin embargo, lo cierto es que este proceso está lejos de ser así en todos los casos de nuestros estudiantes universitarios.

Las trayectorias escolares son procesos dinámicos y multifacéticos en los que también se presenta el abandono escolar definitivo denominado “deserción escolar” o en el mejor de los casos “la reincorporación escolar”. Frente a la primera (la deserción), esta afecta no solo los ámbitos económico y social de los jóvenes. Las brechas educativas se traducen en sociedades fragmentadas y yuxtapuestas, al mismo tiempo las brechas se amplían a partir de dicha fragmentación. De esta

forma, cabe destacar que la deserción significa mucho más que la interrupción de un proceso de transmisión de conocimientos, por demás valioso, pues con ella se debilita la función educativa de coadyuvar a la cimentación de una ciudadanía responsable.

Si bien, este es el problema de raíz, no deberíamos olvidar que existen otras condiciones de estudiantes, aquellos que una vez que abandonaron el sistema decidieron retornar a él; en este caso, son nuestros sujetos de estudio como problema emergente en la línea de investigación de estudiantes de educación superior.

Desde la perspectiva de Guerra (2009), si bien la educación es una oportunidad para la formación integral, también es importante reconocer las condiciones que tipifican a los universitarios que entran a las escuelas. Lo preocupante es que estos jóvenes habiendo abandonando en una ocasión sus estudios, también pueden ser objeto de un segundo abandono dificultando aún más su regreso a la escuela.

Para Miller (2007) estas trayectorias escolares pueden considerarse “quebradas”, “fragmentadas”, “interrumpidas” y “discontinuas” y no precisamente como un fenómeno lineal. En este estudio, entenderemos por reincorporación escolar el momento en el que un estudiante, luego de haberse alejado de la vida académica, decide retornar. Este retorno llega por medio de un cambio, *turning point*, una transición con capacidad para redirigir el curso de vida, que ha nacido del posicionamiento de la persona como sujeto. Este impulso de reincorporarse a sus estudios universitarios se concibe por el estudiante como una forma para terminar una etapa de su vida, que siente inconclusa, y como una forma de buscar ascenso social (Weiss, 2012). Como plantea Guerrero (2006) estos procesos involucran giros en el curso de una vida, un cambio de ruta, la relación con el tiempo se transforma, se enfoca de manera particular el presente, el pasado y el futuro; “se eclipsan frente a la inmediatez” y sucumben a las exigencias del momento (p. 498).

La reincorporación escolar es una experiencia que puede resultar, para algunos, en un proceso complicado en el que influyen aspectos subjetivos como la maduración y un plan de vida personal, lo cual es permeado a partir de una capacidad reflexiva de toma de decisiones que le ayuda a dar prioridad al ámbito escolar (Hernández, 2007 citado en Weiss, 2012).

12. Factores asociados a la reincorporación escolar

En este estudio, se consideran los factores como la edad, el género, los antecedentes escolares (promedios de bachillerato) y las condiciones económicas familiares como características que pueden asociarse e influir de manera positiva o negativa en las diversas transiciones de las trayectorias escolares, tales como la permanencia, el abandono escolar y, principalmente, la reincorporación escolar.

Ambroggio (2000) encontró que las probabilidades de permanencia aumentan cuando el estudiante universitario ingresa, entre los 18 o 19 años de edad, por primera vez a la institución; en contraparte, señalamos hipotéticamente que a mayor edad de los estudiantes es más probable que exista abandono escolar, resultado de factores externos que inciden en la dificultad para la reinserción escolar, como la familia, los hijos, el sentimiento de envejecimiento, la necesidad independencia económica, que llevaría al potencial estudiante a dedicarse al trabajo. Sin embargo, como anteriormente señalamos, la maduración personal es un elemento fundamental en el proceso de *turning point*, la cual sí pudiera incidir en que el joven comprenda la importancia de las oportunidades de movilidad social, que le podrían brindar un título universitario o que perciba como un triunfo personal (o familiar) conseguir titularse en una universidad de México.

El mismo autor (Ambroggio, 2000) identificó una relación positiva entre la permanencia escolar y los grados de escolarización de los padres; es decir, los riesgos de abandono escolar se reducen cuando los padres han accedido a los niveles de escolarización universitaria. El autor considera que la probabilidad de permanencia aumenta marcadamente cuando se ingresa con 18-19 años y cuando los padres han accedido a niveles de educación superior, tanto universitaria como no universitaria. Tomando como referencia otros estudios, mostró que los estudiantes esgrimen distintas razones para la elección de la carrera que han realizado, variando desde el placer, el gusto o el interés, el haberse identificado con “modelos” a través de personas que se constituyeron en referentes significativos en la familia o la escuela secundaria, hasta apostar a la carrera en su proyecto de futuro, ya sea para insertarse en el mercado de trabajo o para mejorar sus condiciones laborales actuales (p. 140).

Por su parte, De Garay (2004) y Miller (2007) plantean que la integración académica de los universitarios en el primer año de estudio resulta un periodo crucial en el que se puntualiza, si bien las condiciones socioeconómicas familiares y el capital

cultural institucionalizado de los padres de los universitarios juegan un rol importante y decisivo en la permanencia del estudiante, es la condición del estudiante trabajador o empleado una de las caracterizaciones predominantes en el estudiante universitario desertor.

El género es otro de los elementos que puede “jugar” a favor o en contra en las transiciones de las trayectorias escolares. Por una parte, mientras que se afirma que 3 de cada 10 mexicanos entre 18 y 24 años tienen acceso a la educación superior, de estos las condiciones de ser hombre o mujer traen consigo diversas circunstancias de vulnerabilidad. Para los hombres existe cierta presión cultural por responder económicamente a las necesidades familiares; mientras que para la mujer la condición de ser madre puede, hipotéticamente, afectar en las condiciones de estudiante (De Garay, 2004; Miller, 2007).

13. Migración: una alternativa causal de los estudiantes inactivos

Si bien, el fenómeno de la migración internacional se ha definido por la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) como el término genérico que se utiliza para describir un movimiento de personas en el que se observa la coacción, incluyendo la amenaza a la vida y su subsistencia —sea por causas naturales o humanas— a nivel internacional no hay una definición universalmente aceptada del término “migrante”. Este término “abarca usualmente todos los casos en los que la decisión de migrar es tomada libremente por la persona concernida por “razones de conveniencia personal” y sin intervención de factores externos que le obliguen a ello. Este término se aplica a las personas y a sus familiares que van a otro país o región con miras a mejorar sus condiciones sociales y materiales y sus perspectivas y las de sus familias” (OIM, 2007).

Hay diversas disciplinas que ofrecen diferentes perspectivas desde donde se puede abordar la realidad migratoria; sin embargo, no existe una sola teoría coherente y unificada de las migraciones internacionales, solo una serie de teorías y diferentes concepciones metodológicas que se han ido desarrollando en gran medida de forma aislada unas de otras (Díaz, 2007, p. 158). En este estudio se intentó desgranar las aportaciones teóricas más importantes al estudio de las migraciones internacionales.

De hecho, esa característica heterogénea ha influido enormemente en las aproximaciones más recientes al fenómeno migratorio. Para Díaz (2007), las migraciones actuales son resultado de un proceso, que están conectadas e influidas por la globalización; por tanto, las migraciones son parte del desarrollo de los mercados y la globalización del mercado. Están altamente condicionadas por el rápido proceso de cambio económico, político, medioambiental y socio-cultural y de contextos de violencia ocurridos en los últimos años, como consecuencia de la modernización, descolonización y desarrollo desigual. La globalización está cambiando el ambiente en el que los estados se mueven, incluyendo las formulaciones de su política de seguridad (Díaz, 2007, p. 159).

De acuerdo con Tizón García y Salamero (1993), la migración como proceso integra una serie de etapas. La primera es “la preparación”. El proceso migratorio usualmente comienza mucho antes del acto de emigrar. Existe toda una etapa preparatoria, más o menos larga, según las condiciones de partida y de llegada, y las personas concretas, que además reviste características colectivas pues es el colectivo familiar, en principio, quien lo elabora y prepara (Tizón García y Salamero, 1993).

La segunda fase es el “acto migratorio” en sí mismo. Corresponde al desplazamiento propiamente dicho desde el lugar de salida hasta el lugar de llegada. Casi siempre el emigrante concibe el traslado solo por un periodo de tiempo determinado. Serán unos años los que necesitará para mejorar su situación y podrá volver como si nada hubiera sucedido. La convicción de que regresará tiene una función muy importante, ya que facilita tomar la decisión de partir (Tizón García y Salamero, 1993).

El tercer acto del proceso migratorio es el del “asentamiento”. Tizón García y Salamero (1993) toman el término asentamiento para hacer referencia al periodo que va desde que el sujeto llega al país receptor hasta que resuelve los problemas mínimos inmediatos de subsistencia. Este tiempo implica cambios personales del recién llegado y ambientales por parte de la comunidad receptora, entre los cuales existe un mutuo conocimiento y aceptación o no de la convivencia.

La etapa de la integración, los autores la conciben como el final del proceso de migración adecuadamente elaborado. Es el proceso de inmersión e incorporación en la nueva cultura hasta sentirla como propia, a partir de la aceptación y el interés por la misma. En el nuevo lugar la persona va descubriendo los matices de la nueva cultura (Tizón García y Salamero, 1993).

A estas fases del fenómeno migratorio ofrecido por Tizón García y Salamero (1993), habría que agregarle el retorno. El cual es un proceso emocional, psicológico, económico y político, con importante incidencia tanto a nivel personal como a nivel de la colectividad involucrada sentimentalmente con el retornado. Como plantea Rivera (2011), en este proceso hay que considerar que hay diversos tipos de retornados, con trayectorias migratorias, laborales y educativas variadas y que su presencia podría tener efectos o desencadenar transformaciones dependiendo de las características de estos sujetos, sus trayectorias y capitales, los contextos de retorno y las estrategias individuales y familiares de reinserción social y laboral.

En el caso del sistema migratorio entre México y Estados Unidos, este se distingue como uno de los de mayor tradición histórica y dinamismo. No sería difícil afirmar que una de las alternativas que conciben y ejecutan los estudiantes que abandonan sus estudios de educación superior en México, es la de emigrar a otros países, específicamente a EE.UU.³, en busca de oportunidades de mejora para su calidad de vida. Son varios los factores de empuje y atracción que han jugado un rol determinante para la historia de la migración mexicana-estadounidense, tales como la prosperidad económica al norte, la falta de oportunidades y el subdesarrollo al sur, los efectos de redes y los lazos de sangre dejados de lado y lado de la frontera (identidades transnacionales) a lo largo de décadas de intercambios culturales, el comercio, entre otros factores.

Thomas y Znaniecki hicieron un amplio y detallado retrato de la compleja experiencia migratoria por medio de una perspectiva sociológica de la realidad social. Mientras que para Ravestein lo más importante era el volumen de migrantes y sus características sociodemográficas, estos sociólogos proponen un estudio cualitativo, y reclaman la posibilidad de usar la comparación libremente para contrastar tradiciones, costumbres, valores sociales y actitudes individuales, a través de las cuales consideran que es posible obtener conocimiento sobre las instituciones y organizaciones sociales (Wisniewska, 2010, pp. 200-201).

3 *País en el que los estudiantes buscan incorporarse mayoritariamente al ámbito laboral y donde históricamente se han conformado diversas generaciones de migraciones mexicanas.*

Díaz (2007) plantea que las teorías neoliberales evolucionan con la introducción de la perspectiva de la modernización encuadrada dentro de las teorías del desarrollo, que suponen que el crecimiento económico traería como consecuencia la retirada del excedente de mano de obra en la agricultura y la incorporación de trabajadores al sector industrial urbano; como consecuencia, se entenderá que las migraciones forman parte de un proceso unidireccional de movimiento de personas, desde el campo a la ciudad o desde las sociedades tradicionales a las sociedades modernas.

Asimismo, de manera más reciente surgió “la nueva economía de las migraciones laborales”, la cual se ocupa de explicar las causas y consecuencias de las migraciones de los lugares de origen. Arango (2003) retoma algunos elementos de la teoría neoclásica para desarrollar un modelo conceptual de la migración. Para él, la migración consiste en la decisión individual de personas quienes buscan una mejor calidad de vida y, por ende, mudan a un lugar donde su trabajo es más remunerado económicamente. Asimismo, se considera que las personas tuvieron necesariamente que haber valorado y considerado la opción de migrar hacia un lugar que ofrece mejores oportunidades laborales (Arango, 2003).

Cerca de la misma línea argumental, Blanco (2000), en *Las migraciones contemporáneas*, realiza una tipología a partir de categorías como el límite geográfico, la duración, los sujetos de la decisión y las causas. Para la autora, estas se producen de acuerdo con el límite geográfico las migraciones, que pueden ser internas, externas o internacionales. Según la duración, pueden ser transitorias o definitivas. De acuerdo con los sujetos de la decisión se presentan (migraciones espontáneas, dirigidas o forzadas); o según las causas que las motivan las migraciones (ecológicas, políticas o económicas) (Blanco, 2000).

En conclusión, las migraciones han sido estudiadas desde diversas perspectivas y han sido las investigaciones empíricas las que le han dado un mayor dinamismo y complejidad al tema de las migraciones. A su vez, se considera que la migración es un asunto “polifacético” y “multiforme”, lo que lo dificulta su comprensión y medición. Son varios los criterios escogidos por los estudiosos para establecer las diversas tipologías de migraciones. Tizón García y Salamero (1993), al tener en cuenta aspectos como el tiempo, el modo de vida, las necesidades y demandas profesionales, la edad y el grado de libertad, establecen una extensa clasificación de

tipos de migración según el tiempo, el modo de vida, las demandas y necesidades profesionales, la edad y el tipo de libertades del emigrante.

14. Migración y educación

A partir del binomio migración y educación puede apreciarse una categoría importante: la migración de retorno. Ha existido un mayor flujo migratorio de vías de mexicanos que regresan de EE.UU. a México, algunos de ellos han retornado al sistema educativo mexicano. Por ejemplo, para el año 2010:

[...]año en el que incrementaron las repatriaciones tras la crisis económica del 2008 en los Estados Unidos, se registraron 469 mil deportaciones; mientras que para el año 2011, la cifra disminuyó a 405 mil casos. Para el año 2012, la cifra se ubicó en 369 mil mexicanos deportados, reduciendo la cifra aún más para el año 2013, con 332 mil repatriados; es decir, las deportaciones de mexicanos desde los Estados Unidos han disminuido un 41.26 por ciento en comparación con el año 2010 y la cifra proyectada para finales del 2014 (Baltazar, 2014).

De acuerdo a Baltazar:

Durante la primera mitad del 2014, se registraron más de 137 mil 429 deportaciones de adultos y menores mexicanos desde los Estados Unidos, lo que se traduce a un promedio de 900 repatriaciones diarias.

Según cifras publicadas por MVS, los estados con mayor número de deportaciones registradas fueron Tamaulipas con 42 mil 704 personas, Baja California con 33 mil 246 personas, Sonora 27 mil 623 personas y Coahuila con 21 mil 369 personas deportadas. Además, la Ciudad de México registró 6 mil 330 deportaciones y el estado de Chihuahua, 6 mil 157 deportaciones (2014).

La Organización Internacional para las Migraciones (2013) señaló que la migración de retorno es un área relativamente nueva de la migración que no tiene un significado estándar en la política o el derecho nacional o internacional.

En ese sentido, se puede decir que los retornos ocurren en su mayoría de tres diferentes maneras, cada uno igual de significativo que el otro. Uno de ellos es el que se hace de manera voluntaria y sin obligación. Ocurre cuando los inmigrantes deciden en cualquier momento durante su estancia volver a su país de origen por voluntad propia y por su cuenta. Otro caso es el que se da voluntariamente, pero con obligación. Cuando las personas se encuentran al final de su condición de protección temporal, se rechaza el asilo o no pueden permanecer y eligen volver por su propia voluntad. Una última clase, es la de tipo involuntario. Este es como resultado de la orden de deportación dictada por las autoridades del Estado de destino.

Por otra parte, cuando hablamos de estudiantes que han retornado, se debe considerar que a menudo son los menores de edad los que están más expuestos al retorno. Datos más recientes, aportados por el Instituto Nacional de Inmigración de México, indican que en 2005 fueron deportados de Estados Unidos a México 22055 menores de edad, 63 % más de los que lo fueron en 2004 –13 mil menores– (Sánchez y Zúñiga, 2010, p. 10). Conviene señalar que la deportación representa solamente una porción –y no la más importante– del retorno; el fenómeno de la migración de México y Estados Unidos incluye un componente importante de individuos en edad escolar, donde el flujo no es un flujo unidireccional y que, de alguna u otra manera, está impactando a los dos sistemas escolares que reciben a estos menores de edad (Sánchez y Zúñiga, 2010, p. 11).

En tal caso, un estudiante que retornó, ya sea de forma voluntaria o involuntaria, está sujeto a las decisiones propias de una familia (jefes de hogar o tutores) y se ve en la necesidad de obedecer las decisiones, tanto de migración como de retorno al país de quienes tienen su tutela.

En este apartado conceptualizamos a partir de la reincorporación escolar y las principales variables de migración de retorno y *turning point* (que fueron de apoyo para el análisis de nuestra información empírica en el estudio de caso). Por medio de este constructo conceptual, se buscó contextualizar el problema de los estudiantes emigrantes (EMR) de retorno en medio de procesos cambiantes, dinámicos y ajustados a la realidad nacional y global. El fenómeno de los EMR debe abordarse de forma conexas, ya que cada una de las variables utilizadas responde a situaciones sociológicas, psicosociales y educativas que determinan el devenir de los sujetos.

En el acto de un estudiante universitario que emigra hacia Estados Unidos y que decide retornar a su país a resignificar su proyecto de vida estudiantil, se presentan múltiples y variadas realidades sociales, como infinitas interpretaciones disciplinares. En este “simple” acto se conjugan la deserción estudiantil (motivada por factores económicos, psicológicos, motivacionales-vocacionales o del sistema educativo), el proceso de migración (fenómeno de la globalización, aspectos socioeconómicos, proyecto de vida, desarrollo y subdesarrollo, entre otras) y el retorno y la reinserción escolar (*turning point*, proyecto de vida, transculturación, movilidad y ascenso social, etc.). La investigación que presentamos pretende brindar pistas que permitan el entendimiento de estos procesos como una superestructura, que integra las acciones personales de los protagonistas y las transformaciones propias de un mundo globalizado.

15. Acercamientos metodológicos para abordar el proceso de *doble retorno* de estudiantes universitarios

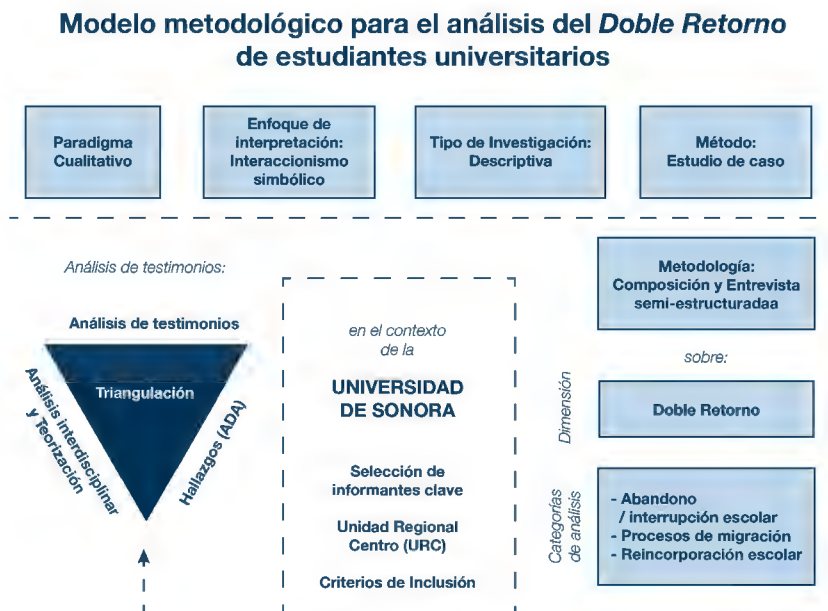


Figura 3. Modelo metodológico para el análisis del Doble Retorno de universitarios.

En este apartado se muestra la vinculación existente entre el modelo teórico interdisciplinar y el metodológico y se describe el uso en un estudio de caso: Universidad de Sonora, estudiantes de doble retorno.

El paradigma cualitativo se centra en investigaciones en torno a la vida, experiencia, emociones, comportamientos y sentimientos de las personas (Strauss y Corbin, 2002). En ese sentido, el interés está y los significados que a partir de la metodología de composición y entrevista semiestructurada vierten sobre nuestras variables e indicadores nuestros actores claves (estudiantes de doble retorno) para su posterior sistematización, análisis y triangulación teórica.

El contenido simbólico descansa en la interpretación que ellos mismos hacen de las experiencias en los procesos de emigración, interrupción de estudios y reincorporación escolar; en tal sentido, se recuperan y narran los sentidos y significados de sus propias vivencias.

16. La interdisciplina como enfoque metodológico para el análisis de un fenómeno complejo: el *doble retorno*

La interdisciplina, según Schmidt (2007), consiste en una forma de interpretar y analizar los resultados de una investigación, a partir de modelos y normas de razonamiento científico de distintas disciplinas. A su vez, la interdisciplina es concebida como una nueva forma de hacer investigación científica y que en prospectiva conlleva a la creación y avance de nuevas disciplinas, con problemas y relaciones interdisciplinarias de mayor complejidad.

Por su parte, Cordera (2007) considera la interdisciplina como un ejercicio integrador de conocimiento donde intervienen distintas disciplinas. Además, se considera como una metodología para la estructuración de problemas, en donde se busca analizar fenómenos complejos y facilitar la interpretación de resultados de investigación.

En ese sentido, para efectos del análisis del *doble retorno*, una sola disciplina no basta para explicarlo. El enfoque interdisciplinario es pertinente, por tratarse de un fenómeno conformado por otros fenómenos, como la reincorporación y el abandono escolar, abordados desde la disciplina de la educación, los procesos de migración, desde la sociología, los puntos de inflexión como una cuestión psicológica y la política por contextualizar el escenario en ambos países (México y Estados Unidos) en el que viven los EMR.

17. El interaccionismo simbólico como enfoque de interpretación

El interaccionismo simbólico aborda la acción social de las personas, considerando el significado que las cosas (objetos universitarios físicos, seres humanos, instituciones, ideales normativos, entre otros) tienen para ellos (Blumer, 1998). Este significado, se da a partir de la interacción con las cosas por medio de la interpretación de estas. En este caso, podríamos hablar del significado que tiene para el estudiante su formación en educación superior, así como los ideales normativos de la formación académica, la conclusión de sus estudios y la superación personal.

Blumer también plantea que para cada persona, las cosas tienen un significado distinto aunque se encuentren en contextos similares, mientras que para algunos estudiantes que decidieron abandonar la UNISON, reincorporarse a ella no es una opción, para otros en condiciones similares, sí lo es. Este significado puede, hipotéticamente, haberse generado, a partir de las experiencias que tuvo el sujeto cuando migró hacia Estados Unidos; es decir, aquellas vivencias e interacciones con otras personas en ese país pudieron haber incidido en la valoración positiva que la formación académica profesional tiene para ellos.

Un aspecto fundamental del marco interpretativo del interaccionismo simbólico es *la experiencia*. A su vez, esta es considerada como un punto de llegada al conocimiento según Hammersley, 1989 (citado en Sandín, 2003). Para el caso del objeto de estudio, resulta de suma importancia la experiencia en todo el proceso que vivió el estudiante, desde que abandonó la institución de educación superior, luego, en su migración a EE.UU. y después en el proceso de *turning point* que lo motivó a regresar a México, para luego reincorporarse a la UNISON.

Los acontecimientos y situaciones que las personas vivieron (considerándolas como sus experiencias) son aprehendidas mediante el interaccionismo simbólico, a partir de una herramienta simbólica fundamental: *el lenguaje*, medio por el cual los seres humanos nos comunicamos a partir de interacciones dadas en las experiencias (Sandín, 2003). A su vez, se considera el lenguaje como un aspecto fundamental para comprender las interacciones de los sujetos puesto que los objetos, los actos y las palabras están presentes solamente porque pueden ser expresadas mediante el uso del lenguaje (Rizo, 2011).

Como investigadora, la tarea del diálogo es primordial para la aprehensión de las percepciones de los sujetos en sus experiencias de reincorporación escolar

y migración de retorno. Para poder captar sus sentimientos, actitudes, creencias y valores, es necesario que se dé la comunicación dialógica entre la investigadora y los sujetos clave en este estudio, a través de la entrevista.

Por su parte, el interaccionista Goffman (1971) señala que para analizar las experiencias de la vida cotidiana existen dos niveles: macro (institucional) y micro (el de las percepciones, impresiones y actuaciones de los individuos). Este último es el que más se apega al propósito del estudio, puesto que se trató de captar las percepciones de los universitarios que se encuentran en situación de retorno y reincorporación escolar.

Todo marco interpretativo (hermenéutica, fenomenológico, interaccionismo simbólico) es una manera de aproximarnos a la realidad a partir de lo que pensamos, sentimos, desciframos, como formas de interpretar la realidad.

18. Tipo de investigación: estudio descriptivo

Este tipo de estudio tiene el propósito de caracterizar los principales rasgos de personas, grupos, comunidades, procesos, o fenómenos; así mismo, implica la descripción, registro, análisis e interpretación de los procesos y fenómenos y conocer costumbres, situaciones y actitudes (Tamayo, 2004).

Por su parte, Sabino (1987) plantea que ese tipo de estudio se basa en realidades de hechos en donde se describe su estructura o comportamiento. En ese sentido, frente al estudio del *doble retorno* se describieron las principales características en este fenómeno, explicando qué es, cómo es, cuándo y dónde se da y quiénes configuran este proceso.

19. Las virtudes del estudio de caso como método de investigación

La elección del método constituye una de las partes esenciales de las investigaciones en ciencias sociales. El método consiste en una serie de pasos metodológicos que el investigador sigue en el proceso de generar contribuciones de conocimiento (Diesing, 1972, en Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). Es necesario que exista una correspondencia entre objetivos, marco teórico y las perspectivas metodológicas del *doble retorno*. Por lo anterior, resultó pertinente el estudio de caso como método de investigación.

El método de estudio de caso, según Chetty (1996), consiste en observar, analizar y registrar el *cómo* y *porqué* del comportamiento de las personas implicadas en el o los fenómenos estudiados. Este método tiene por característica aportar conocimiento a teorías ya estipuladas y existentes; o bien, contribuir al desarrollo de nuevos paradigmas científicos.

Por su parte, Eisenhardt (1989) señala que el estudio de caso tiene la intención de comprender las dinámicas dadas en el estudio de un único caso o de varios. Este tipo de estudio puede ser la pauta que coadyuve en la explicación de fenómenos desde diversas disciplinas, como la antropología, la sociología y la psicología. El tipo de conocimiento generado tendrá como principal objetivo la comprensión del problema e impulsar estrategias y mecanismos que ayuden a solucionarlo.

Por su parte, Buendía y Hernández (1998) caracterizan al “estudio de caso” señalando que es uno de los principales enfoques metodológicos del paradigma cualitativo. Una de las bases de este enfoque descansa sobre la idea de que solo se puede llegar al conocimiento a partir del análisis de casos. Stake (1994, cit. en Buendía y Hernández, 1998) categoriza este método en tres tipos: intrínsecos, instrumentales y colectivos.

Dados los objetivos del estudio sobre reincorporación escolar y migración de retorno, el tipo que se eligió fue el de estudio de casos colectivos, puesto que se trata de analizar de manera conjunta una serie de casos con el propósito de caracterizar los fenómenos de estudio, señalar las características particulares en esa población y observar las condiciones generales de los datos con el propósito de tener una mejor comprensión teórica a partir de una revisión de los extensos datos.

Otra de las bondades de este método es que se centra en las investigaciones exploratorias, descriptivas y explicativas, lo cual corresponde con el objetivo de analizar las percepciones de los estudiantes migrantes de retorno, lo cual ha sido poco abordado desde la disciplina de la educación.

Dadas las orientaciones anteriores, podemos decir que este estudio, enfocado en estudiantes universitarios, buscó comprender sus conductas y los procesos subjetivos por los que atraviesa cuando abandona el sistema escolar y posteriormente decide retornar a él, luego de ciertas experiencias que lo llevaron a reflexionar acerca de la importancia de continuar sus estudios.

20. Las metodologías para la recolección de información

Al inicio de este estudio se tenía previsto la aplicación de la composición; no obstante, en algunos casos los informantes no arrojaban suficiente información, por lo que se optó por reestructurar el guion de la composición adaptándolo para entrevista semiestructurada. En total, se aplicaron tres composiciones y seis entrevistas.

La entrevista es una técnica que consiste en que el informante, a partir de un tema, realiza una composición escrita sobre el objeto de investigación para posteriormente llevar a cabo un análisis del discurso desde sus experiencias y percepciones. Esta técnica no contiene preguntas, sino que son tópicos generales de los que el sujeto va escribiendo, narrando sus experiencias en torno a las variables de estudio, estructurando una composición.

Con base en Castillo y Montes (2010), para el diseño, implementación y procesamiento de esta técnica se llevan a cabo cuatro fases. La primera es la *planeación*, donde se toman de referentes los objetivos y variables de la investigación para el diseño de preguntas con tópicos generales. Se seleccionan los informantes y se citan en sala para iniciar la siguiente fase, o bien, se trabaja de modo individual.

La segunda fase de esta técnica es la *implementación*. En esta etapa se indica a los informantes el proceso de la técnica, que se basa en la entrega de una pregunta por escrito contestándola de forma individual y en un tiempo de tres a cinco minutos. Se invita a los participantes a componer la respuesta de la forma más detallada posible. Al finalizar, el investigador recoge la siguiente pregunta y entrega la siguiente. Así sucesivamente hasta agotar las preguntas.

En la tercera fase, denominada como el *procesamiento y análisis*, el investigador hace una lectura de las composiciones, define categorías y hallazgos, lleva a cabo el análisis de discurso interpretativo desde la conceptualización teórica, busca la interpretación de los significados a partir del análisis de discurso argumentativo, haciendo uso de la recurrencia y saturación del discurso, proceso que indica que se ha terminado con la búsqueda de hallazgos en las composiciones hechas mediante esta representación social del grupo objeto de estudio. La cuarta fase, *triangulación de conceptualización teórica, categorías o hallazgos empíricos*, se obtiene como resultado un informe cualitativo.

De la relación entre el perfil sociodemográfico, de migración y trayectorias escolares surge una guía para el análisis del *doble retorno*.

21. Variables e indicadores para el estudio del proceso de *doble retorno*

En la siguiente tabla, se presentan la macrovariable, las dimensiones, las variables y los indicadores que se construyen desde la perspectiva interdisciplinar.

Tabla 2. Dimensiones, variables e indicadores.

Dimen- sión	Varia- ble	Micro- variable	Operacionalización de las variables	Indicadores	Ítem
PROCESO DE DOBLE RETORNO	Perfil socio demográfico	Perfil social	Se refiere a la información de identificación personal de las personas: edad, género, lugar de nacimiento, estado civil, número de hijos y escolaridad de los padres. Con estos datos se pretende ubicar quién es el sujeto de estudio.	Edad	Datos generales
				Género	
				Lugar de nacimiento	
				Estado civil	
				Número de hijos	
				Edad de los hijos	
				Escolaridad de los padres	
				Escolaridad de los hermanos	
		Perfil educativo	En esta variable se aborda la información académica sobre carrera de origen, semestre que cursa o cursaba al abandonar, y la carrera de reinserción. Aquí, se pretende identificar la relación de estos datos con los fenómenos estudiados.	Carrera antes de emigrar	
				Carrera de reinserción	
				Semestre que cursaba	
				Periodo escolar primer ingreso a UNISON	
		Perfil económico	En esta variable se pretende medir los aspectos relacionados con empleo y ocupación, tipo de empleo, ingresos personales e ingresos familiares. Con en esta variable se pretende identificar los factores que puedan causar la deserción escolar, la emigración y la migración de retorno.	Empleo actual en México	
				Ingreso mensual en México	

Dimen- sión	Varia- ble	Micro- variable	Operacionalización de las variables	Indicadores	Ítem
PROCESO DE DOBLE RETORNO	Procesos de Migración	Emigración	Con esta variable se pretende identificar los factores de expulsión del país de origen, así como los factores de atracción del país de destino; además, se abordan otros elementos presentes durante la emigración como la comunicación, el noviazgo, plan de vida, disciplina y profesión. Asimismo, con el fin de caracterizar a la población que se estudia, se cuestiona acerca de las fechas en las que emigró y el lugar de destino.	Fecha de emigración	
				Lugar	
				Factores de atracción	
				Familia receptora en EE.UU.	8
				Imágenes del país destino	9
				Ingreso mensual	10
				Vivir permanente-mente en EE.UU.	11
				Percepción del país de origen	12
				Comunicación	13
				Aspectos sentimentales	14
				Uso del capital económico adquirido	15
				Uso de lo aprendido	16
				Familia que ha emigrado	17
				Causas de abandono: Punto de inflexión	21
		Migración de retorno	Con esta variable se pretende conocer los factores de expulsión del país al que emigró, así como los factores de atracción del país de origen.	Primera interrupción e interrupción de manera definitiva	1 y 2

Dimen- sión	Varia- ble	Micro- variable	Operacionalización de las variables	Indicadores	Ítem
PROCESO DE DOBLE RETORNO	Trayectorias	Interrupción de estudios	En torno a esta variable interesa profundizar en las causas; familiares, económicas e institucionales que inciden en que el estudiante de doble retorno abandone sus estudios de educación superior.	Profesores	3
				Institución escolar	4
				Programas tutoriales	5
				Apoyos familiares	6 y7
		Reincorporación escolar	Sobre esta variable se pretende indagar respecto a los aspectos favorables y no favorables de la reincorporación escolar, así como las propuestas, desde los actores, de acciones institucionales para facilitar este proceso.	Causas de retorno al país. Puntos de inflexión	22
				Valoración de estudios universitarios	19
				Experiencia de reincorporación	20
				Propuestas de apoyo institucional	21

Fuente: Castillo y Montes (2012).

21. Operacionalización de variables de la investigación

Se operacionaliza una variable con el propósito de pasar de un concepto abstracto a uno empírico, apto para ser tangible, operativo y medible mediante el instrumento de recolección de datos (Tamayo, 2004). En ese sentido, se convierten los principales conceptos de este estudio. El proceso de operacionalización consiste en conocer, comprender y analizar cada una de las variables. Sobre el *doble retorno* se desea conocer lo siguiente:

- **Datos sociodemográficos.** Se refiere a información de identificación personal de las personas: edad, género, lugar de nacimiento, estado civil, número de hijos y escolaridad de los padres. Con estos datos se pretende ubicar quién es el sujeto de estudio.
- **Perfil socioeconómico.** En esta variable, se miden aspectos relacionados con empleo y ocupación, tipo de empleo, ingresos personales e ingresos

familiares. Con en esta variable, se pretende identificar factores que puedan causar la deserción escolar, la emigración y la migración de retorno.

- **Perfil educativo.** Se analiza la información académica sobre carrera de origen, semestre que cursa o cursaba al abandonar y la carrera de reinserción. Aquí, se pretende identificar la relación de estos datos con los fenómenos estudiados.
- **Migración.** Se abordan los aspectos relacionados con su situación migratoria. Los datos que se solicitan al informante son, por ejemplo, fecha de emigración y retorno, causas, desempeño y uso de lo aprendido en la UNISON al migrar, profesión y práctica laboral al migrar.
- **Emigración.** Se refiere a causas, tiempo de retorno, uso de aprendizajes universitarios, lugar de origen, causas de la emigración y a la descripción del proceso de migración.
- **Abandono escolar.** En esta variable se profundizan las causas familiares, económicas e institucionales que incidieron en que el estudiante de *doble retorno* abandone sus estudios de educación superior.
- **Reincorporación escolar.** Sobre esta variable se indaga respecto a los aspectos favorables y no favorables de la reincorporación escolar, así como las recomendaciones, desde los sujetos, de acciones institucionales para facilitar este proceso.
- **Puntos de inflexión.** Interesa profundizar en las siguientes características: el lugar y momento clave de decisiones entorno al abandono, migración y reincorporación escolar de los actores implicados.

22. Contexto de la investigación: Estudio de caso, aplicación empírica del modelo

El estudio se llevó a cabo en el contexto de la UNISON, institución pública de educación superior conformada por tres unidades regionales ubicadas en distintos puntos del Estado de Sonora. Para el caso de este estudio nos enfocaremos en la Unidad Regional Centro en Hermosillo, Sonora, México, en donde se llevó a cabo la implementación del modelo y recogida de información empírica (Ver Figura 4).

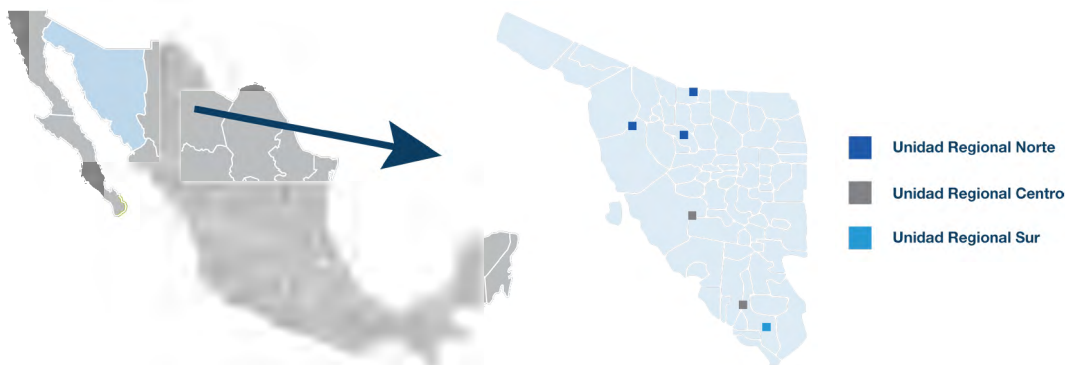


Figura 4. Ubicación geográfica del contexto de la investigación: Unidad Regional Centro.

23. Selección de informantes clave y criterios de inclusión

En la investigación cualitativa, la selección de los informantes se da en función del objetivo de la investigación. En este caso, se trata de la percepción de un total de nueve estudiantes, entre ellos hombres y mujeres migrantes de doble retorno, mismos que fueron seleccionados de acuerdo con los tres siguientes criterios de inclusión:

- Interrupción de estudios para irse a Estados Unidos por diversos motivos (excepto académicos o turísticos).
- Retorno a México (migración de retorno voluntaria, no voluntaria o voluntaria con obligación)
- Estudiantes adscritos a una licenciatura en la UNISON, unidad Regional Centro, o bien, estar en proceso de reincorporación escolar.

El acercamiento a cada uno de los sujetos fue de manera virtual (a través de correo electrónico y de la red social Facebook) y de manera presencial (se citó a reunión en aula). A los informantes clave seleccionados, se les dio una breve explicación acerca de los propósitos de la investigación, los temas a tratar en el instrumento y se hizo énfasis en la confidencialidad de sus datos personales y el uso exclusivo para fines académicos de la información obtenida.

Tabla 3. Informantes clave.

Informante	Licenciatura / Ingeniería de Adscripción	Área de conocimiento
1	Ingeniería Civil	Ingeniería
2	Enseñanza del Inglés	Humanidades y Bellas Artes
3	Ingeniería Civil	Ingeniería
4	Comunicación	Ciencias Sociales
5	Comunicación	Ciencias Sociales
6	Geología	Ciencias Exactas y Naturales
7	Ingeniero Agrónomo	Ciencias Biológicas y de la Salud
8	Comunicación	Ciencias Sociales
9	Ingeniero Agrónomo	Ciencias Biológicas y de la Salud

El acercamiento a cada uno de los sujetos fue de manera virtual (a través de correo electrónico y de la red social Facebook) y de manera presencial (se citó a reunión en aula). A los informantes clave seleccionados, se les dio una breve explicación acerca de los propósitos de la investigación, los temas a tratar en el instrumento y se hizo énfasis en la confidencialidad de sus datos personales y el uso exclusivo para fines académicos de la información obtenida.

La recolección de información de los testimonios arrojó pistas que contribuyeron a profundizar en las variables de este estudio, así como a describir las percepciones de los sujetos. En los porcentajes de baja eficiencia terminal y deserción escolar se incluye el grupo de estudiantes que son de nuestro interés en este proceso de investigación, aquellos denominados como de *doble retorno* en situación de migrantes de Estados Unidos y que después de haber sido desertores, inician el proceso de retorno escolar con la finalidad de reincorporarse a culminar sus estudios universitarios.

Las nueve entrevistas tuvieron una duración total de 327 minutos, se llevaron a cabo dentro de las instalaciones de la Universidad de Sonora, en un aula de la

División de Ciencias Sociales y cuando el informante no podía asistir personalmente, se aplicó la composición de manera virtual. Esta es una opción que el desarrollo tecnológico permite en el uso de entrevista y composición virtual, en este caso se facilitó debido a que los informantes claves eran jóvenes; por lo tanto, nativos digitales.

24. El análisis

Los testimonios recabados son el recurso más valioso de la investigación. Con esta información se pretende buscar los significados mediante el análisis de los procesos de interrupción de estudios, migración y reincorporación escolar.

Para la interpretación de los resultados, se utilizó la técnica de análisis de discurso, la cual se fundamenta en la codificación de textos producidos en una situación interpersonal (Conde, 2009). En este caso, de los testimonios recabados en el instrumento de recolección de datos a partir de la metodología cualitativa de composición.

El análisis de discurso consiste en una estrategia cualitativa que descompone el texto para interpretarlo, en él se atribuyen relaciones y significados a las palabras (Gallego, 2009). Para comprender un texto es importante interpretarlo, con el fin de descifrar el sentido y significado de lo expuesto verbal o textualmente supuesto.

La metodología de análisis de discurso nos llevó a la comprensión de los significados, a partir de los testimonios vertidos por los informantes facilitando su análisis, nuestra definiciones y referentes disciplinares que sobre el objeto de estudio se tenía como aquel que permite mirar desde la teoría el testimonio empírico y en ese punto de encuentro entre el investigador y lo vertido con el informante inicia el proceso de análisis de significados que concluye con el proceso de triangulación teórica para presentar reportes y hallazgos, conclusiones y propuestas. A continuación, se presentan los principales hallazgos y las reflexiones finales.

25. Reflexiones finales, resultados de implementación de modelo interdisciplinar

Durante décadas, los estudios sobre los mexicanos retornados desde Estados Unidos a México se caracterizaron por centrar su foco de análisis en las poblaciones de las áreas rurales, sin duda porque hasta mediados de la década del ochenta del siglo pasado, la mayoría de los migrantes mexicanos con destino a EE.UU., procedían de

las localidades rurales del país. No obstante, desde hace un par de décadas la migración internacional mexicana al país vecino del norte ha tenido como característica la inserción de nuevas regiones de emigración en México, nuevos destinos en Estados Unidos, un crecimiento en la migración internacional de característica urbana, así como variaciones relacionadas con el perfil demográfico de los inmigrantes contemporáneos (los cuales incluyen tanto a mujeres, jóvenes, niños y profesionales), constituyendo de tal forma nuevos perfiles y estándares migratorios que abren un amplio abanico de estudios para las Ciencias Sociales y otras disciplinas.

Estos cambios en los patrones migratorios de retorno invitan a los investigadores de las diferentes ciencias humanas y sociales a considerar, de manera diferenciada, el posicionamiento en los campos sociales y la relación con los contextos y las condiciones que median el retorno de los migrantes (devueltos, repatriados, deportados, o voluntarios), entre otros factores de diferenciación (Rivera, 213, p. 57). Esto no significa que se deba clasificar a los migrantes retornados como simples categorías sociales con las que tradicionalmente se han etiquetado (“exitosos” y “fracasados”), sino percibirlos como sujetos que están inmersos aún dentro del proceso migratorio y en un contexto dinámico de migración y no como agentes que concluyeron de forma definitiva el proyecto como migrante; esto implica que el retorno no necesariamente debe ser calificado como definitivo y permanente, sino una fase del proceso migratorio, que tiene efectos (al igual que la emigración) sobre las personas y los lugares (Rivera, 213, p. 57).

Según Moctezuma (2013), a inicios de la década de 2000 la característica principal del retorno de migrantes de EE.UU. a México era la de una oleada formada por trabajadores jubilados y de personas que decidieron no mantenerse en la migración; en la actualidad, los migrantes ya establecidos y en plena edad productiva son los que están alimentando el nuevo retorno a México, cómo es el caso de jóvenes, estudiantes y profesionales; aunado a las cadenas familiares y descendientes de origen transnacional (personas nacidas en EE.UU. que son hijos de migrantes). Esto se complejiza a medida que se incorporan perspectivas analíticas variadas (de género, psicología de la migración, transculturación, etnicidad, etc.) con las que ha sido posible identificar algunas de las formas y características de la participación de nuevos sujetos del proceso, así como de los procesos de continuidad y cambio cultural a nivel individual, familiar y comunitario que se originan con la migración.

Por lo tanto, es necesario asumir una perspectiva reflexiva alrededor de la migración de retorno en los nuevos sujetos del proceso, que tenga en cuenta el retorno como aquella etapa del proceso migratorio que se encuentra necesariamente interrelacionada con fenómenos sociales, económicos y políticos, incluso personales, que deben ser considerados para comprender tanto las determinantes como los impactos del hecho en sí (en este caso particularmente del retorno).

No menos importante es asumir al emigrante retornado como un sujeto contemporáneo que da continuidad histórica en la carrera de la migración. A partir de cierta evidencia empírica, se han logrado reflexiones de cómo el retorno no es un resultado previsible o definido por las condiciones locales, o solo por los capitales acumulados, sino que está condicionado, como bien lo plantea Rivera (2011), a “las intersecciones contingentes entre contextos de retorno migratorio, contextos de destino y de salida, circulaciones migratorias, mercados de trabajo y las dinámicas propias del capitalismo global” (pp. 325-329).

Bajo este enfoque, hay que aclarar que desde un principio el propósito de este trabajo fue doble. En primer lugar, buscó analizar los procesos de interrupción de estudios universitarios, emigración internacional y reincorporación escolar de los jóvenes mexicanos. En segundo lugar, se propuso la búsqueda de aquellas características particulares que definieron al Estudiante Migrante de Retorno -EMR- como sujeto del sistema educativo mexicano. Para arrojar pistas sobre ambos objetivos, fue necesario contar con las voces y experiencias de los EMR, protagonistas directos de este fenómeno.

- Al principio del estudio, propusimos que era necesario considerar que el fenómeno de EMR se trataba de un nuevo sujeto social de la educación.
- Lo cierto es que el hecho de que se hable y estudie, poco o nada, cualquier sujeto o problema social, no implica necesariamente la no existencia de este; inclusive puede ser que este grupo poblacional exista desde mucho antes de ser percibido, considerado e investigado.

Un EMR es un joven mexicano que emigró a Estados Unidos a trabajar, prescindiendo temporalmente de sus estudios universitarios en México, y que presenta, desde el inicio de su migración, la convicción de que en algún momento debe retornar a su país a concluir los estudios universitarios. Los interrogantes que desde

un principio alimentaron la investigación fueron ¿por qué emigran los jóvenes universitarios mexicanos?, ¿cómo influye la institución escolar y los padres de familia en la elección de emigrar?, ¿por qué eligen Estados Unidos como foco migratorio?, ¿por qué retornan a México? y, finalmente, ¿una vez retornados los jóvenes, qué los motiva a retomar a sus estudios universitarios? Estos interrogantes fueron puntos centrales en este estudio.

Desde la percepción de nueve EMR, fuimos tejiendo algunas respuestas que coadyuvaban en la comprensión del proceso de *doble retorno* y fue necesaria la construcción de un modelo teórico metodológico que guiara su abordaje.

26. Hallazgos. Los principales hallazgos desde la perspectiva cualitativa

La correlación entre juventud, universidad y migración arrojó que es posible que un joven interrumpa sus estudios (en este caso los universitarios) sin parecer o considerarse un “fracaso/fracasado” migra no como resultado de condiciones económicas precarias. En efecto, se trata de nuevas concepciones de proyecto de vida.

Un hallazgo importante fue que los puntos de inflexión son elementos que intervienen todos los fenómenos implicados en el proceso de *doble retorno* (interrupción escolar, la emigración, migración de retorno y reincorporación escolar). Fue posible observar en los jóvenes los puntos de inflexión que propiciaron la toma de decisiones que los motivaron a emprender su proceso de *doble retorno*.

El punto de inflexión en la primera fase (interrupción escolar-emigración) estuvo sujeto a diversos aspectos, tales como la difícil situación social y económica de México, la imposibilidad de conseguir un empleo que ayude a costear los gastos de manutención personal, los altos costos de los estudios universitarios, entre otros.

Las ganancias económicas adquiridas por los EMR en Estados Unidos fueron invertidas en México en automóviles, ganado y tierras. Los EMR (excepto uno), a diferencia de los millones de emigrantes mexicanos en la unión americana, no reportaron haber enviado dinero a su familia en México, puesto que su migración giró en torno a la búsqueda de una independencia económica con respecto a su familia.

En la segunda fase del proceso de doble retorno, los puntos de inflexión estuvieron relacionados principalmente con el retorno a los estudios universitarios. Los EMR exteriorizan en sus vivencias en Estados Unidos una ausencia de expectativas personales y profesionales, y proyectaron la necesidad de formarse profesionalmen-

te para alcanzar sus proyectos de vida y movilidad social en México. Algo que no veían posible al otro lado de la frontera.

La añoranza, el permanente recuerdo del lugar de origen, actúa como un poderoso motivo para emprender el regreso. En efecto, se evidenció en algunos casos que el emigrante tiende a percibir en otro país (otra cultura, sistema social, idioma) una vulnerabilidad y un vacío emocional que lo condiciona a retornar una vez que desde su hogar se le requiere. También algunos jóvenes migrantes advirtieron cuestiones sentimentales como la nostalgia (dada por enfermedad de familiares) y el noviazgo, como momentos decisivos o puntos de inflexión para el retorno. El contacto sentimental con familiares, pares e incluso las relaciones sentimentales fueron un importante punto de inflexión a la hora de retornar.

27. Evaluación del modelo interdisciplinar.

Agenda de investigación y aperturas del estudio

La aplicación del modelo nos llevó a indagar sobre nuestro objeto de estudio Migración, Educación Superior y Doble retorno, una vez aplicado en estudio de caso con nueve sujetos que cumplían con los criterios de inclusión seleccionados nos condujo a nuevas posibilidades de apertura interdisciplinar, nuevas definiciones para abordar el objeto desde otras miradas y con nuevas variables asociadas con el fenómeno.

Entrevistar a los padres y familiares hubiera sido una variable interesante en este estudio; sin embargo, no fue factible indagar a profundidad en cómo influía la familia en la toma de decisiones de partir y retornar, en el apoyo en cuanto a los recursos económicos a uno y otro lado de la frontera, en el punto de inflexión de retornar, etc. También sería interesante hacer una comparación analítica a profundidad en torno a la diferencia entre el EMR pionero y el EMR por tradición.

Uno de los conflictos conceptuales y metodológicos en este estudio fue estar al tanto de las semejanzas y diferencias entre un EMR transnacional y un EMR común. El EMR transnacional es el joven que tuvo un antecedente académico y escolar en el extranjero, mientras que el EMR tradicional estudió desde sus inicios en México y solo ha emigrado al extranjero por motivos laborales.

La investigación enfocó como puntos centrales dos de las tres fases del fenómeno del doble retorno: la interrupción-emigración y la migración de retorno-reincorporación escolar.

La tercera fase, la intermedia (la experiencia migratoria desde el momento de llegada al país receptor hasta el momento en que decidieron regresar a México), no fue objeto de profundización, ya que se alejaba sustancialmente de los objetivos del estudio.

Sin embargo, la fase intermedia en el proceso de doble retorno podría significar la apertura para futuros estudios que busquen profundizar en la experiencia del sujeto migrante en este particular punto de movilidad.

Hay muchos otros interrogantes que podrían dar más pistas para explicar cómo se desarrolló y vivió esta fase intermedia del proceso de doble retorno, sus características y condiciones en la estancia de los EMR en Estados Unidos y, por ende, abrir nuevas categorías de análisis para la explicación y abordaje de esta crucial fase.

En el trabajo se puso especial mención en dos categorías de EMR: los pioneros y los tradicionales. Si bien, ambos sujetos tenían como un mismo foco problemático el triángulo deserción estudiantil-migración-retorno, se encontró que para unos y otros las experiencias migratorias presentaban una diferencia marcada. Es importante destacar que de los nueve EMR, cuatro fueron *pioneros* (emigraron por primera vez, de manera aislada y en el lugar de destino no tenían conocidos ni lazos familiares); además, la decisión de emigrar tuvo precisamente motivos personales.

Los cinco EMR restantes (tradicionales) ya presentaban experiencia migratoria internacional, sumado a que tenían familia receptora al otro lado de la frontera, lo que facilitó su integración en el lugar de destino, la adaptación al conocimiento del lugar de residencia y el idioma del país, así como el apoyo en su incorporación social y laboral. Sin embargo, esto significó, en primer lugar, que aquellos EMR que no poseían redes de apoyo familiar o social al otro lado de la frontera (pioneros), emprendieron en el mejor de los casos un proceso migratorio solitario y muy riesgoso. Reproduciendo así las pautas de la migración clásica de los indocumentados, quienes buscan un proyecto de vida en EE.UU., no sin antes tener dificultades para integrarse social y laboralmente en esta sociedad. Una vez que se ha concretado la movilidad hacia los EE.UU., los lugares de destino de los EMR pioneros y tradicionales suelen ser aquellos que se encuentran geográficamente cercanos a Sonora, tales como California, Arizona, Nuevo México, Colorado y Texas resultado que coincide con nuestro estudio, específicamente en el caso de Arizona, Colorado y Texas.

Los discursos testimoniales de las EMR ofrecen evidencias de ciertas tendencias cambiantes del fenómeno en perspectiva de género. En efecto, las EMR en su viaje al norte cuestionan la idea tradicional de que la motivación cardinal de las mujeres para migrar es la familiar, los hijos, el esposo o unión conyugal. Los relatos de las jóvenes indican que las motivaciones se centraron más en razones de independencia económica-laboral, en el placer de viajar, de vestir, de conseguir y suplir sus propias necesidades en un sentido prospectivo, conocer otros contextos socio-culturales y en el desarrollo de aspiraciones personales (enfoque individual).

En el estudio se encontró que el tipo de empleo tiene una vinculación preponderante con la variable de género; es decir, mientras que los hombres eligen, preferentemente, los trabajos que físicamente son exhaustivos y que implican mayor esfuerzo, tales como la construcción, agricultura y operadores en líneas de gas y petróleo, las mujeres eligen actividades menos riesgosas y que implican menores esfuerzos físicos, tales como el cuidado de niños y trabajos de limpieza.

Se percibió que el comportamiento de patrones de conducta tradicionales o inductivos de tipo familiar/tradicional están más que vigentes en los procesos migratorios, en el que la mujer adquiere labores en el servicio doméstico, servicios de limpieza, cuidado de niños y algunas tareas de oficina, que muchas veces por su carácter informal reciben pagos mal remunerados.

No menos importante es señalar que la emigración de retorno significa para el sistema educativo mexicano un importante reto. Por una parte, se encuentra el desafío de frenar el fenómeno de deserción estudiantil, un *mal* que en el año 2013 dejó a más de 1 millón de jóvenes mexicanos con los estudios a medio camino (Universia, 2014). Por otra parte, es cada vez mayor la vinculación-reintegración de estudiantes con experiencia transnacional o migratoria. Esto sugiere al sistema educativo mexicano desafíos para el diseño de políticas, definición de planes y programas (bilingües), formación de maestros, actualización de docentes en activo, selección de contenidos y reglas de admisión y evaluación que se adapten a la complejidad del fenómeno transnacional y a la migración de retorno de estudiantes. En especial, a aquellos jóvenes que tras migrar y retornar presentan serias dificultades para adaptarse a las dinámicas académicas y sociales de proceso formativo universitario, lo que potencialmente podría ocasionar un segundo abandono escolar, dificultando aún más su proyecto formativo.

Desde un plano netamente sociocultural, el doble retorno de EMR (y de cualquier otro tipo de inmigrante de retorno) implica un contacto interfronterizo, donde se conectan experiencias, exposición a otras formas de organización y realización del trabajo, las nuevas habilidades y experiencias laborales, las remesas socioculturales y sus efectos, tales como otros códigos sociales adquiridos como parte de la experiencia migratoria, así como los repertorios culturales aprendidos e introducidos con los propios, podrían generar cambios y transformaciones en las formas de relación y reinserción social en los lugares de retorno (Rivera, 2011).

Desde una perspectiva política y económica, bien se sabe que las remesas tienen un fuerte impacto mediante el efecto multiplicador en el PIB, la creación de fuentes de empleo, el consumo y la inversión. En el caso hay que decir que gran parte de los EMR han invertido el capital ahorrado de su experiencia migratoria en diferentes sectores de la economía del sitio de origen.

México es, sin duda, una nación en la que el retorno migratorio ha tomado una resignificación de gran impacto social, económico y político a raíz de la coyuntura histórica de la crisis económica global y la recesión estadounidense, que ha trastornado las formas de la toma de decisiones y de los patrones del retorno definitivo de cientos de migrantes. Esto plantea nuevos retos y dilemas para la reinserción de los migrantes retornados internacionales. En especial, en una época en que se ha modificado el perfil del retornado, que ha pasado de ser generalmente la del trabajador rural, muchas veces jubilado, retirados de la vida productiva (muy común hace varias décadas), a la de un perfil demográfico múltiple (jóvenes en plena edad productiva, niños y personas nacidas en Estados Unidos, mujeres, profesionales, entre otros). En el caso específico de los EMR, estos han decidido retornar de manera voluntaria; sin embargo, una vez cruzada la frontera se reintegran a una sociedad en situación de desempleo crónico, violencia, inseguridad, corrupción, que sin duda impide a los migrantes desarrollar su proyecto de vida, manteniendo con ello la posibilidad de volver a emigrar.

Por último, se concluye que las razones del doble retorno responden de las motivaciones individuales y es claro que cada uno de los EMR manifiesta realidades personales y económicas con particularidades dentro del amplio y complejo fenómeno migratorio mexicano. En consecuencia, situaciones claves o el *turning point* pueden parecer inicialmente insignificantes, pero sus impactos *a posteriori* son im-

portantes y positivos en la proyección de vida de las personas. Es una transición con capacidad para redireccionar el curso de vida, que ha nacido del posicionamiento de la persona como sujeto. De esta forma, la trayectoria de las personas se ve transformada positivamente a través del interés y la motivación por conseguir el éxito. Para el caso de los universitarios emigrantes de retorno, el primer punto puede relacionarse con el estado migratorio en Estados Unidos; el segundo el momento clave en aquel país o bien a su regreso en México; y el tercero en su decisión de reincorporación a la UNISON. Para un EMR un acto, como reintegrarse a los estudios universitarios, es un asunto complejo en el que intervienen factores subjetivos como la madurez y un plan de vida personal, lo cual es permeado a partir de una capacidad reflexiva de toma decisiones (punto de inflexión) que le ayuda a dar prioridad al ámbito escolar; se concibe como una manera de terminar una etapa de su vida, que evidentemente siente inconclusa.

Referencias bibliográficas

- Abbott, A. (2001). *Time matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ambroggio G. (2000). El primer año en la Universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación*, 1(1) 133-143.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Red Internacional de Migración y Desarrollo*, 1, 1-10.
- Baltazar, A. (2014). Aproximadamente 900 mexicanos son deportados diariamente desde los Estados Unidos. *Revolución Tres Punto Cero. Michoacán*. Recuperado de: <http://michoacantrespuntocero.com/aproximadamente-900-mexicanos-son-deportados-diariamente-desde-los-estados-unidos/>
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Blanco, M. y Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de la vida: dos sub cohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, 38.
- Blumer, H. (1998). *Symbolic Interactionism. Perspectives and Method*. California: University of California Press.
- Bohórquez y Castellanos (2014). Migración de México a Estados Unidos ¿un éxodo de reversa? *Este País*. Recuperado de: <http://estepais.com/site/?p=50719>
- Buendía L., y Hernández P. (1998). *Método de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill - Interamericana de España.
- Bustamante, J. (1994). Migración de México a Estados Unidos, un enfoque sociológico. En *La migración laboral mexicana a Estados Unidos de América, una perspectiva bilateral desde México*. México: Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos, SRE.
- Castillo E. y Montes M. (2010). Deserción escolar en educación superior, plan de vida y migración en jóvenes habitantes en Estados Unidos. *Segundo Encuentro Internacional sobre Comunicación, Frontera y Movimientos Emergentes*.
- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Migración de doble retorno. *Primer Encuentro Internacional sobre Comunicación, Frontera y Movimientos Emergentes*. Hermosillo, Sonora.
- Cathcart, M., Martínez, A. y Brito, M.E. (2014). Migraciones y retornos. Una mirada desde la sociología. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://caribeña.eumed.net/migraciones-retornos/>

- Chetty S. (1996). The case study method for research in small-and medium- sized firms. *International Small Business Journal*, 5(1) .
- Ciancio, J. (2005). *Aculturación y la adquisición de segundas lenguas*. Tesis de Doctorado. Universidad de Brasilia, Brasil.
- Conde F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cordera R. (2007). Interdisciplina, economía política y sociedad: El caso de la economía del desarrollo. En J. Muñoz Rubio. *La interdisciplina y las grandes teorías del mundo moderno*. Ciudad de México: UNAM. 183-200.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Barcelona: Pomares.
- Díaz, G. (2007). Aproximaciones metodológicas al estudio de las migraciones internacionales. *UNISCI Discussion Papers*, 15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/767/76701508.pdf>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durand, J. (2004). Ensayo teórico sobre la migración de retorno. El principio del rendimiento decreciente. *Cuadernos Geográficos*, 35(2), 103-116.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4) 532.
- Elder, G. (1991). Lives and social change. En Walter Heinz. *Theoretical advances in life course research. Status passages and the life course, volume I*. Weinheim: Verlag.
- Elder, G. (1974). *Children of the Great Depression. Social Change in Life Experience*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Gad, Y. (2009). Cinderellas and ugly ducklings: positive turning points in students' educational careers-exploratory evidence and a future agenda', *British Educational Research Journal*, 35(3), 351-370.
- Gallego, J., Del Val, C., Gutiérrez, J. y Viedman, A. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Goffman, E. (1971). *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Madrid: Alianza Editorial.

- Guerra, M. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. Ciudad de México: ANUIES.
- Guerrero, M. (2006). Un punto de retorno una experiencia de estudiantes de bachillerato universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29) 483-507. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002908.pdf>
- Huesca, G. y Castaño, B. (2007). Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada. *REMO*, 5(12).
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2005). *Encuesta Nacional de Juventud*. Ciudad de México: IMJ.
- Laub, J. H. y Sampson, R. J. (1993). Turning points in the life course: why change matters to the study of crime, *Criminology*, 31(3), 301-325.
- Martínez, A. González, E. y Bañuelos, D. (2011). Trayectorias escolares. El perfil de ingreso de los estudiantes de Ciencias Químicas: un primer abordaje para contrastación ulterior con otras disciplinas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3-4).
- Mendoza, J. (2013). Migración de retorno, niveles educativos y desarrollo socioeconómico regional de México. *Estudios Sociales*, 42. Recuperado de: <http://www.ciad.mx/archivos/revista-eletronica/RES42/Mendoza5.pdf>
- Miller, D. (2007). *Trayectorias Escolares Universitarias e Institucionalización del PRONABES en la UAM*. Tesis de Doctorado en Investigación en Ciencias Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, UAM.
- Minjárez, P., González, D. y Fraijo, B. (2013). *Estudiantes trasnacionales de retorno en la Universidad de Sonora: un estudio sobre la competencia comunicativa en español*. Ponencia IV Encuentro Internacional. Migración y niñez migrante: Migración y Retorno, retos para la familia transnacional. El Colegio de Sonora y Centro Delta. Hermosillo, Sonora.
- Moctezuma, L. (2013). Retorno de migrantes a México: Su reformulación conceptual. *Papeles de población*, 19(77), pp. 149-175. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-742520130003000009&lng=es&tlng=es
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2007). *Fundamentos de gestión de la migración*. Vol. I. Ginebra: OIM.

- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2013). *Informe sobre las migraciones en el mundo. El bienestar de los migrantes y el desarrollo*. España: OIM. Recuperado de: http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2013_sp.pdf
- Perona, N. (2012). *Deserción universitaria: causas y razones del abandono*. Informe técnico. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario Argentina. Recuperado de: <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/desercion-universitaria-causas-y-razones-del-abandono/>
- Perona, N. Borrell, M. y Sassaroli, V. (2010). *Los trayectos académicos de estudiantes universitarios y su relación con condiciones sociodemográficas*. Ponencia X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar de Plata. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96625/PERONA.pdf?sequence=1>
- Rivera, L. (2011). ¿Quiénes son los retornados? Apuntes sobre el migrante retornado en el México contemporáneo. En B. Feldman-Bianco, L. Rivera, C. Stefoni y M. Villa (comps). *La construcción social del sujeto migrante en América Latina Prácticas, representaciones y categorías*. Quito: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Pp. 309-337.
- Rivera, L. (2013). Migración de retorno y experiencias de reinserción en la zona metropolitana de la Ciudad de México. *REMHU Revista Interdisciplinar da Movilidad Humana*, 21(41), 55-76. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v21n41/04.pdf>
- Rizo, M (2011). *El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación*. Portal de la Comunicación InCom-UAB: El portal de los estudios de comunicación, 2001-2011. Barcelona: Institut de la Comunicació (InCom-UAB).
- Romo, A. y Fresan, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En *Deserción, rezago y eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- Ruiz, F. (2014, noviembre 28). Impacta retorno de estudiantes migrantes. *Periódico Tribuna*.
- Sabino, C. (1987). *Cómo hacer una Tesis (Guía para elaborar y redactar trabajos científicos)*. Caracas: Editorial Panapo.

- Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(30), 5-23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/607/60713488002.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Sanjuan, M. (2005). *La complejidad en la ciencia*. Madrid, España.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R., (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Argentina: CLACSO, Colección Campus Virtual.
- Schmidt, J. (2007). Towards a philosophy of interdisciplinarity. An attempt to provide a classification and clarification. *Poiesis & Prax*, 5(1) 53–69.
- Sosa, M. (1996). La oferta de enseñanza. En G. Ambroggio, L. Vanella y M. Sosa. *Éxito y fracaso en el primer año universitario*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación, Secyt-UNC.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tamayo M., (2004). *El proceso de investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. México: Limusa.
- Tinto V. (1975). Drop out from Higher Education a Theorical Synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(89), 125.
- Tizón García, J., Salameo, M. (1993). *Migraciones y Salud Mental*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias PPU.
- Universidad de Sonora (2013). *Sistema de Información Estadística* [Base de datos]. Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.
- Universia (2014). *Deserción escolar en México provoca pérdidas de más de 34 millones de pesos*. Recuperado de: <http://noticias.universia.net.mx/actualidad/noticia/2014/01/16/1075574/desercion-escolar-mexico-provoca-perdidas-mas-34-millones-pesos.html>

- Valdez, G. (2013). Desafíos contemporáneos en la Migración Internacional: Niñez Migrante de Retorno. En G. Córdova, J. Dutram, et al. (coords.). *Desarrollo humano transfronterizo: retos y oportunidades en la región Sonora-Arizona*. México: Colson/El Colef/Unison/UES. Pp. 335-348.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, L. (2013). *Los estudios de seguimiento de trayectorias escolares como estrategia de prevención del abandono de los estudios superiores*. Tercera Conferencia sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES), UNAM. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_3/ponencia_completa_103.pdf
- Viloria O. (2008). De vuelta a la economía de la Gran Depresión. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 15(2).
- Weiss E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. Ciudad de México: ANUIES. Recuperado de: http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373
- Wisniewska, L. (2010). Desestructuración de la familia tradicional polaca: recordando la obra de Znaniecki. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART13.pdf>
- Yoshikawa, H. (2000). Reformation of scientific Disciplines. *UNESCO, World Conference on Science. Science for the Twenty-First Century*.



7.

Transformaciones e innovación tecnológica en las universidades públicas de México. La innovación tecnológica en los procesos de enseñanza del profesorado de la Universidad de Sonora

Edgar Oswaldo González Bello

Emilia Castillo Ochoa

Educación universitaria y TIC: retos para el cambio educativo

Una de las características de la sociedad actual es el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), incluyendo más y mejores equipos de cómputo, sistemas informáticos, la creación de nuevos medios y la tendencia hacia su uso masivo, ayudando a mejorar el flujo de información entre personas y creando la oportunidad de potenciar nuevas formas de enseñar y aprender. En ese contexto global, Salinas (2010) señala que la educación universitaria ha tenido el desafío de integrar las TIC para crear, entre otros aspectos, diversas transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las funciones académicas.

Cuando se aborda el tema de las TIC en la educación universitaria, se debe considerar las innovaciones y transformaciones que han marcado toda una generación de cambios, generados en apoyo al desarrollo educativo (Lozano, 2009). Además, estas han sido un factor crítico de desempeño derivado de la convergencia del incremento en las capacidades de almacenamiento y los avances en la velocidad y capacidad de los sistemas de datos y comunicaciones. Estas tecnologías han formado parte de los hábitos y transforman la manera de actuar, de comunicar, de buscar información y hasta de pensar. Además, han ido entrando en el contexto

educativo, creando expectativas y reacciones muy diversas: cada vez son más las universidades que utilizan computadoras y son numerosos los proyectos educativos que contemplan la utilización progresiva en la práctica educativa; también son más los estudiantes y profesores que están habituados a utilizar la computadora como medio didáctico. No obstante, las interrogantes son mayores; muchos profesores creen que por el solo hecho de utilizar la computadora la práctica educativa mejorará, sin encontrar la manera de integrar el uso de la tecnología en la práctica educativa (Villaseñor, 1998).

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) argumentó que la incorporación de las tecnologías en las aulas universitarias, no solo depende de la posibilidad económica de su adquisición, ni se refiere a un conocimiento técnico o pleno del uso, se debe en buena parte a las políticas nacionales e internacionales que impulsan la integración. Recientemente se han comenzado a preocupar por tener conocimiento de si las políticas realmente logran lo que se espera de ellas. De ahí que estén invirtiendo una buena cantidad de capital intelectual en el problema de la evaluación de los resultados de estas acciones. Pero entre inversiones y resultados, existe un espacio inexplorado: la cuestión de cómo se modifican las políticas a medida que se les traduce en programas y se les lleva a la práctica. En México, existen programas y acciones derivados de políticas públicas orientadas a fomentar de manera directa o indirectamente el desarrollo de las TIC y la habilitación tecnológica de las instituciones. Sin embargo, existe poco conocimiento relativo al impacto que se genera de estas acciones y los alcances de la política pública al impulsar una innovación. Esto permite suponer que una transformación que no es planificada afecta la educación universitaria en sus formas de cómo se organiza y trabaja, debido a que las TIC están haciendo necesario un replanteo en las funciones que tradicionalmente se han realizado.

El papel que las tecnologías están desempeñando conlleva a poner más atención a la selección, elaboración y evaluación de los recursos tecnológicos existentes, para reflexionar sobre su adecuación a los objetivos que se persiguen y el proyecto educativo en el que se trabaja. En pocas ocasiones se ha propiciado e impulsado una reflexión teórica sobre cómo, cuándo y por qué las tecnologías deben ser utilizadas (Villaseñor, 1998). En este sentido, y considerando el rol que juegan las tecnologías en los contextos educativos, estas ofrecen posibilidades de apren-

dizajes superiores a las de años atrás y el punto es donde tiene cabida obligada el pensamiento didáctico de todo profesor (Lozano, 2009). Un pensamiento que exige reconocer a la tecnología como habilitadora y fuerza de cambio, con un potencial para impulsar el diseño de ambientes interactivos que fomentan el aprendizaje.

En relación con las transformaciones de los modelos educativos de las universidades se considera importante hacer referencia de esta nueva realidad, la cual requiere el uso de las tecnologías como herramienta habitual en el proceso educativo así como en la gestión académica y administrativa. Las TIC han sido una constante que ha permitido ampliar poco a poco la habilitación tecnológica en universidades y adecuar estos medios a diversos programas educativos (De la Madrid, 2007).

Variable tecnológica en la educación superior

La educación universitaria plantea la necesidad del cambio como una premisa que involucra el problema de la subjetividad de los actores. Cuando se habla de generar procesos innovadores en las instituciones debe contemplarse la modificación de las interacciones, los cambios de conducta en la generación de nuevas prácticas educativas, conllevando a la configuración paulatina de la educación. La innovación educativa surge como alternativa hacia necesidades específicas y en forma de respuestas hacia nuevas condiciones requeridas por sujetos e instituciones, ante problemáticas que proyectan una demanda para la instauración de un nuevo orden, cuando las lógicas y estructuras de operación tradicional imperantes no resuelven las situaciones vigentes. Las innovaciones pretenden dar pautas o referentes para establecer políticas y estrategias que se orienten hacia modos correctos y alternativos de operar.

La atracción que la innovación educativa en un contexto tecnológico ejerce sobre la educación, es en relación con un compromiso establecido, han sido proclamadas como una vía más corta hacia el aumento de la productividad, el crecimiento económico y el desarrollo de los países. En ese sentido, Brunner (2003) señala a las tecnologías como un elemento fundamental en un modelo a seguir para la transformación de la educación universitaria, el cual busca ofrecer a profesores y estudiantes la forma de conectarlos a la información y obtener el acceso al conocimiento, así como la manera para comunicarse en torno a intereses comunes, temas y/o disciplinas. Estas acciones esperan aumentar la potencia e intensidad de los procesos de

enseñanza y aprendizaje. La idea que propone consiste en escenarios educativos que en un futuro serán requeridos (Ver Figura 1).

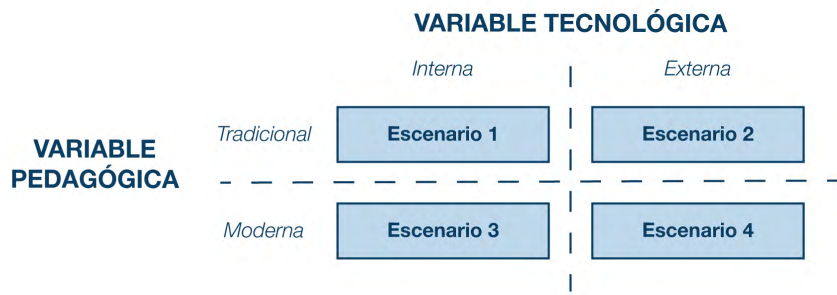


Figura 1. Modelo de escenarios educativos del futuro. Fuente: Brunner (2000).

Del esquema, resulta una matriz de cuatro escenarios básicos. En el eje externo / interno, señala si la tecnología es observada como un entorno exterior que obligaría a las universidades para adaptarse o como una condición interna de posibilidad que favorece la transformación interior de la institución. En ambos casos, se trata de visiones guiadas por el impacto atribuido o esperado. Por otro lado, el eje tradicional / moderno, indica si las nuevas tecnologías son usadas o se postula el uso en un marco universitario y pedagógico, dominado por prácticas tradicionales.

- **Escenario 1:** Tecnologías como enriquecimiento del modelo tradicional. Se espera reforzar el modelo didáctico con el uso de la computadora. En el mejor de los casos, es entendida como un apoyo para traspasar información, pero inducir el aprendizaje, no se altera. Los profesores usan las computadoras para planificar sus clases, comunicarse y obtener material educativo, agregando un instrumento de enseñanza que hace posible contar con alumnos más motivados y mejores informados.
- **Escenario 2:** Sala de clases interactiva. Este escenario permite ver cómo las tecnologías pueden proporcionar a los alumnos el medio para controlar sus propios aprendizajes. Las tecnologías permitirían a los estudiantes acceder a la información que alguna vez estuvo ante el dominio exclusivo del profesor; supone un alumno con capacidades de autoformación, altamente motivado y

dispuesto a asumir una parte importante del proceso de aprendizaje. Un futuro que supone el replanteamiento completo del principio educativo.

- **Escenario 3:** Nuevas competencias básicas. Un escenario más conocido, el cual establece un orden completamente diferente de justificaciones para el uso de las tecnologías en la educación. Este escenario exige que las herramientas tecnológicas se encuentren disponibles, como métodos de enseñanza y aprendizaje; además, implicaría proporcionar incentivos adecuados para que los profesores se concentren en formar estas competencias.
- **Escenario 4:** Entornos virtuales de aprendizaje. Las universidades consiguen mantenerse al ritmo de los cambios que producen las tecnologías en el lugar de trabajo. Este escenario se caracteriza por la presencia masiva de computadoras en el entorno social y se basa en una visión constructivista del aprendizaje, sustentado en el uso de computadoras.

Esta propuesta de transformación, argumentada desde un marco político, tanto institucional como educativo, es dirigida a las universidades y fundamentada por las posibilidades que las tecnologías ofrecen la posibilidad de generar nuevos procesos educativos que configuran escenarios institucionales en congruencia con las exigencias sociales. Es posible a través de esta propuesta, establecer un marco de referencia respecto a la situación actual entre los escenarios que se espera alcanzar, principalmente desde el discurso político en función de lo que realmente ocurre desde el interior institucional.

Cambio educativo para la innovación tecnológica

La necesidad de una nueva mirada de aborda los cambios educativos puede propiciar un mayor acercamiento a las problemáticas tendientes a cerrar la brecha entre educación, innovación y tecnología, permitiendo una cultura en donde todos puedan ser partícipes de esa dinámica de cambios (García, 2011). Rodríguez (1997) define que el cambio educativo significa todas aquellas transformaciones o modificaciones que tienen lugar a las concepciones educativas y en los medios y recursos para llevarlos a cabo, incluyendo las que se deriven de su propia instrumentación práctica. Implementar un cambio implica cuatro principios como son participación activa y democrática, valoración crítica, una motivación y la estimulación de la creatividad.

Dentro de este marco, se define la innovación como un proceso de actualización de ideas que orientan la actividad en un área específica de la labor educativa, a partir del diseño y la divulgación de un nuevo modelo con efectos a corto y mediano plazo. La innovación educativa es un proceso o conjunto de procesos de cambio intencional en la educación y como tal, es constituido por un proyecto y por las actividades realizadas en él (Tejada, 1998).

El hilo conductor de la innovación educativa debe ser planteado e implementado desde la misión y visión institucional, los cuales están constituidos a partir del modelo de seguimiento en planes de desarrollo institucional en los cuales la institución se propone cumplir con su cometido. Para esto, se definen políticas y estrategias en congruencia con un modelo educativo que opera en la esfera de propósitos y finalidades de los actores educativos, en sus valores y principios, en el cual se definen las formas de organización y de trabajo que se viven en las aulas, así como en las actividades académicas que solo se da en las subjetividades de los sujetos.

En el mayor de los casos, es en el profesorado en quien recae el éxito o el fracaso de la innovación educativa, si el profesor no hace suyo el proyecto educativo e institucional, este se convierte desde el plano social en un discurso carente de fundamentos de las políticas públicas y las acciones institucionales, pero obligatoriamente se le encomienda concretar el cambio. De la Torre (1994) señala que la innovación educativa puede ser abordada significativamente desde los cambios que conllevan, las problemáticas que comportan y sus repercusiones en el profesorado, esto con la finalidad de dar seguimiento a un proyecto de innovación.

En las instituciones educativas, los profesores aparecen como responsables últimos de concretar propuestas innovadoras y de cambio en el aula. Para entender los retos que enfrentan los docentes frente a la innovación de la enseñanza de la educación superior, hay que avanzar en la comprensión de cómo es que aprenden, qué obstaculiza cambiar sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio ocurra y se consolide (Díaz-Barriga, 2010). Es muy importante considerar que el hecho educativo entra en una dinámica caracterizada por procesos de cambios sustentados en el discurso de la innovación.

La innovación es interpretada de muy distintas maneras, pero la mayoría de las ocasiones es el resultado de la incorporación de las novedades educativas del

momento(Díaz-Barriga, 2010); tal es el caso de la incorporación de las tecnologías en los procesos educativos, donde hoy en día existe una gran diversidad de significados, sumándole que también existe muy poco trabajo de investigación, evaluación y seguimiento consolidado en relación con el proceso conducente a su implantación en los contextos educativos, sin la reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes.

Fullan (2002) establece una propuesta de análisis de los cambios que surgen de la implementación de las innovaciones el cual se describe a continuación:

Tabla 1. Fases de implementación del cambio.

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Objetivos de los usuarios	Adopción de innovaciones conocidas	Aceptación de los usuarios	Capacidades de los usuarios	Resultados efectivos

Fuente: Fullan (2002).

La innovación es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen *a priori* ni el camino ni los resultados, ni conduce automáticamente al éxito deseado. Finalmente, las innovaciones enfrentan al docente a un proceso de cambio de concepciones y prácticas que va mucho más allá de un aprendizaje simple por acumulación de información o centrado en la adquisición y traslado hacia el aula, de nuevas técnicas didácticas.

Políticas públicas: un soporte del cambio tecnológico

Los estudios contemporáneos revelan que los países encuentran diferentes problemas y obstáculos cuando después de implementar políticas, estas se quedan cortas para alcanzar los objetivos planteados. Revuelta (2007) señala que es importante trabajar en conocer los efectos que causen en mayor o menor medida, la probabilidad del éxito de una implementación de política pública. Tal es la situación de la educación universitaria en México, en los últimos años se han invertido suficientes recursos económicos en tecnologías a través de programas que son derivados de

las políticas públicas dirigidas a la educación universitaria, por lo que es pertinente buscar los efectos de esta inversión y evaluar este impacto.

Los gastos han sido principalmente en infraestructuras escolares, laboratorios de cómputo, Internet, digitalización de contenidos y formación de profesores principalmente, indicadores a través de los cuales se ha buscado determinar el grado de avance de la incorporación de las tecnologías en las instituciones educativas (Sunkel, 2009); son compromisos que desde la política ha sido inquebrantable y se ha asumido seriamente, a pesar de los altibajos y del tremendo coste de la implantación de estas tecnologías en un contexto universitario. Existe, en general, la convicción de que las tecnologías deben entrar y utilizarse eficazmente y no hay que renunciar a la búsqueda del regreso de la inversión, que se ha mediado por la política pública, a pesar de que dejan la pregunta de cuál es la relación entre la utilización de las tecnologías y el éxito en el aprendizaje.

Los organismos internacionales han definido una política de desarrollo, orientada en función de las necesidades de la educación universitaria y la inclusión de las tecnologías. Sin embargo, a pesar de la evolución de la actual situación, se enfatiza principalmente en el desarrollo de la infraestructura tecnológica. Las inversiones y las políticas nacionales solo se miden por variables, como la disponibilidad de computadoras y el acceso a Internet (Tello, 2007). Esto permite coincidir con lo que Jenkins y Loría (2009) señalan, no se han definido políticas claras sobre el uso de las tecnologías en la educación universitaria.

En el sentido de que la globalización obliga a gastar en tecnología y a entrenar para el uso (Brunner, 2000), son acciones que finalmente permitirán aprovechar las posibilidades de las tecnologías que ofrecen en su versión más avanzada; a pesar de tener intenciones marcadas, es imposible definir a qué costos los gobiernos, y en particular las políticas públicas, lograrán las metas dibujadas, ya que pareciera ser que más allá del uso ocasional de computadoras, métodos y estrategias de enseñanza permanecen prácticamente intocables.

En ese sentido, Zhao, Pugh, Sheldon y Byers (2002) argumentan que a partir de que la inversión en tecnología continúa aumentando, se genera la necesidad de hacer investigación más sistemática, pertinente y útil sobre el uso de la tecnología, considerando condiciones donde puedan ser usadas efectivamente en las aulas, justificando en que esto impacta el aprendizaje del estudiante.

Estimular a las universidades públicas para que transformen sus comportamientos en consonancia con objetivos definidos por las políticas, es algo que Brunner (2005) puntualiza como esencial en el desarrollo de la educación universitaria. Las instituciones están llamadas a transformarse en el curso de su adaptación a los nuevos contextos educativos.

Las políticas públicas orientadas a desarrollar un objetivo específico deben tener la referencia en cuanto al impacto de los cambios producidos en un grupo social, debido a la inserción de un nuevo componente, tal es el caso de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta referencia debe analizar las variaciones y detectar otros factores externos que se han presentado durante el proceso de adopción tecnológica y que pueden haber influido significativamente. El ambiente, las actitudes y conocimientos inciden en cómo una organización se enfrenta con el cambio que implica la incorporación de las tecnologías.

Para establecer esta referencia de análisis, Berman (1993) define cuatro fases que se pueden observar en la puesta en acción en la macroimplementación de una política pública de financiamiento:

Tabla 2. Fases de implementación de una política pública.

Fase	Descripción
Administración	Toma de decisión y formulación del programa
Adopción	El programa gubernamental da origen a un proyecto local
Microimplementación	Se abre el paso para una implementa a través de acciones
Validez técnica	Las acciones de la implementación produce resultados

Fuente: Berman (1993).

Además, define un marco de referencia en cuanto al impacto de una política pública (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Fases de análisis de la implementación de políticas públicas.

Fase	Descripción
Ausencia total de implementación	En esta modalidad no se produce el plan del proyecto
Cooptación	El proyecto no impacta en un cambio en la organización, ni esta se adapta al programa
Aprendizaje tecnológico	Modifica el funcionamiento de la organización para adaptarse al proyecto
Adaptación mutua	El proyecto de política y el contexto organizacional se adaptan pasando por un proceso de alteración y adaptación mutua

Fuente: Berman (1993).

Cerych y Sabatier (1986) definen tres principales características de la implementación de políticas públicas. La profundidad del cambio, que se refiere al grado de separación que un objetivo de política pública, implica una relación a prácticas y valores existentes y puede ser moderada radical o manual. La amplitud del cambio se refiere al número de áreas funcionales en que una política se espera que impacte con modificaciones y siendo estrecha o amplia. El nivel del cambio se refiere al sistema o sector de una institución a quien es dirigida la política.

Difusión de la innovación como estrategia institucional

La difusión de la innovación en las universidades es un punto importante para poder lograr un cambio efectivo. La innovación educativa es condicionada, según Rodríguez (1997), por la difusión débil que es realizada; no se conocen los cambios propuestos con plenitud, aunado a la improvisación en el sistema de orientación, por lo que los profesores no se encuentran preparados adecuadamente. Esta situación genera la interpretación inadecuada de las transformaciones, generando que cada quien realice implementaciones a partir de las interpretaciones personales, obteniendo resultados diferentes entre sí.

Rogers (2003) define una innovación como una idea, práctica u objeto que es percibido como nuevo por el individuo y la difusión como el proceso dinámico por el cual una innovación se abre paso a través de un sistema social mediante los canales de comunicación del sistema social. Estos últimos son los medios por los cuales los mensajes llegan de un individuo a otro. Una innovación tiene que ser compartida entre los operadores dentro de un sistema y, además, puede considerarse como un recurso nuevo por los adoptantes potenciales. El contenido podría ser un nuevo sistema por completo en sustitución de un sistema antiguo, como en los procesos de cambio.

El contenido de la innovación se basa en un propósito que normalmente está orientado a mejorar la productividad o el rendimiento de un sistema social. En consecuencia, se supone que la innovación resultará mejor para el sistema de lo que hoy en día se encuentra en el lugar. La novedad, percibida por los posibles adoptantes, es básicamente la percepción de provocar la resistencia a la adopción. Las características de las innovaciones, según la percepción de los individuos, tienden a influir en su tasa de adopción y se asocian a la etapa de persuasión del proceso de innovación-decisión.

Para Rogers (2003), la adopción es la decisión de hacer un uso integral de una innovación como el mejor curso de acción mientras que el rechazo, es una decisión de no adoptar una innovación disponible. La teoría de la difusión de innovaciones propone cuatro elementos que conforman el proceso de innovación:

- la innovación misma;
- los canales de comunicación, empleados para la difusión;
- el tiempo de difusión de la innovación y;
- el sistema social donde se difunde la innovación.

La forma en que la tecnología es difundida a través de la comunidad sigue un patrón predecible que le permite a Rogers (2003) definir un modelo teórico de Difusión de Innovaciones (DOI, por sus siglas en inglés), el cual es útil para analizar los canales de comunicación para la adopción tecnológica, tomando en cuenta diversos factores que entran en juego cuando las instituciones educativas inician una nueva etapa de desarrollo al utilizar las tecnologías. Las etapas que la innovación pasa a través de su difusión son de acuerdo a la siguiente descripción:

Tabla 4. Etapas de difusión de la innovación.

Fase	Descripción
Conocimiento	Exposición a su existencia y comprensión de las funciones de la innovación
Persuasión	Formación de una actitud favorable hacia la innovación
Toma de decisiones	Compromiso de su aprobación como una buena idea
Aplicación	Ponerla en uso y prueba la innovación
Confirmación	Refuerzo sobre la base de resultados positivos al adoptar la innovación

Fuente: Rogers (2003).

La innovación en sí misma, no cambia, la comunidad reacciona de diferentes maneras. La etapa de la persuasión y los canales de comunicación personal se consideran como más importantes dentro del modelo.

El modelo identifica cinco grupos como resultado de las diferentes etapas de la adopción de una innovación, que es útil para describir una comunidad o una población que utiliza estos descriptores, que a continuación se mencionan:

- Los innovadores o generadores son los primeros en utilizar la innovación dentro del sistema social. Se les caracteriza como aventureros, siempre ansiosos de experimentar con tecnologías.
- Los primeros adoptantes, calificados como respetables, líderes en el negocio. Personifican el concepto de usar nuevas ideas con éxito y discreción. Adoptan la tecnología, porque reconocen sus beneficios y no por la necesidad de tener referencias confiables. Ellos son reconocidos como líderes capaces de influenciar la conducta de otros en el negocio.
- La primera mayoría son los deliberantes, ya que deliberan antes de acoger totalmente una nueva idea. Requieren tener referencia de experiencias exitosas antes de adoptar la innovación.

- La mayoría tardía son los escépticos. Asumen un aire de desconfianza y cautela ante las innovaciones. Se sienten incómodos con la tecnología y les resulta indispensable la presión para motivar la adopción.
- Los rezagados son los últimos en adoptar la innovación o simplemente la rechazan. Aquí se incluyen los individuos que en su mayoría nunca llegan a adoptar. Son los tradicionales, su única referencia es el pasado.

Warford (2005) analiza la naturaleza compleja del cambio educativo para explicar y predecir el éxito o el fracaso de las innovaciones educativas y la dificultad de la adopción. De esto deriva que, el modelo DOI proporcione un marco útil para la medición del impacto de las innovaciones educativas y la resistencia con el cambio, sobre todo en donde, derivado de la política pública, se ejecutó el mandato de la innovación. Por lo tanto, la propuesta de utilizar este modelo permitirá distinguir las etapas de implementación entre los efectos de difusión y las consecuencias que afectan a una institución educativa; Trinidad, Newhouse y Clarkson (2005) señalan que el modelo de Difusión de Innovaciones permite medir poblaciones de grupos grandes, pero no para los individuos.

Hay varias condiciones que deben cumplirse antes de que las innovaciones de las tecnologías puedan ser introducidas, adoptadas y difundidas a través de una institución, siendo conformado por una serie de factores clave (Bates, Manuel y Oppenheim, 2007). Estos factores están asociados con las características de los primeros en adoptar los canales de comunicación, las características asociadas con la innovación, la escala y el origen de la iniciativa, la escala de tiempo para la introducción del nuevo producto, y una gama de características y procesos institucionales. Los factores institucionales son los valores culturales (dirección y el personal), redes de comunicación y social, la prestación de apoyo adecuado, un ambiente seguro para la exploración de tecnologías, así como el reconocimiento y la recompensa. La influencia exterior en una institución también tiene un impacto en la adopción de la innovación.

Entre lo principal se encuentra la resistencia con el cambio que impide la adopción de innovaciones, especialmente en las tecnológicas, que para mejorar la adopción tecnológica, los responsables de las instituciones deberían mitigar esta resistencia a través de la creación de la satisfacción y la reducción del miedo, así

como mediante la obtención de la participación de todos los actores clave. Tejada (1998) señala que el fenómeno de resistencia en la innovación es toda reacción de oposición, es inherente a la propia innovación, como fenómeno a la resistencia con el cambio que es consustancial a la naturaleza humana. Resistirse puede ir en función de los individuos y se origina principalmente por el hábito, una percepción selectiva, falta de seguridad y la falta de conocimiento.

Modelo para el análisis de transformaciones e innovaciones sobre las TIC

Hoy en día, todas las universidades buscan tener predisposición para cambiar mediante la innovación; estar siempre preparadas e inclusive anticiparse con la planificación de actuaciones que respondan a las exigencias del futuro. En ese sentido, la mayoría de las instituciones manifiestan preocupaciones e interés para introducir las tecnologías a la docencia, a través de varias iniciativas que han logrado mejorar el acceso, dejando de lado el seguimiento de la adopción en los cambios pedagógicos necesarios para utilizarlas en todo su potencial.

Derivado del análisis y revisión de literatura, se presenta un modelo teórico (Ver Figura 2) que se propone para ser utilizado como base fundamental en el desarrollo de investigaciones sobre transformaciones e innovaciones sobre las TIC en las universidades.

TRANSFORMACIONES E INNOVACIONES EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Disponibilidad de las tecnologías de la información y la comunicación

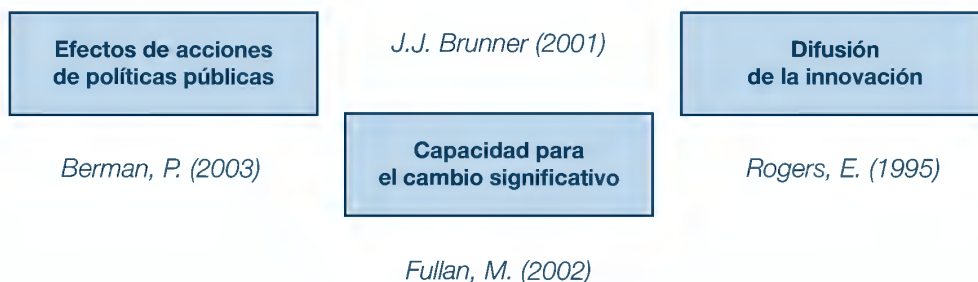


Figura 2. Modelo teórico para el análisis de transformaciones e innovación sobre las TIC en las universidades. Fuente: elaboración propia.

La propuesta de análisis establece un punto de referencia a través de la integración de conocimiento, mediante una metodología que integra las teorías de difusión de las innovaciones de Rogers (2003), el análisis de los efectos de la política pública de Berman (1993) y una capacidad institucional para el cambio de Fullan (2002) que en su conjunto, permitan indagar sobre el estado actual de la innovación sobre las TIC en las instituciones con las intenciones de dar continuidad a la necesidad de estar en condiciones de afrontar los retos de la educación universitaria. Es importante señalar que la innovación es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen a priori, ni el camino ni los resultados, ni conduce automáticamente al éxito deseado. Analizar una innovación debe contemplar estrategias comunicativas y de difusión de la misma. También contemplar estas estrategias en un marco de acción desde las políticas establecidas, pues en el fondo impulsan externamente el proceso, así como dependerá de la capacidad de innovación de las instituciones y un entorno en que se genere la comunicación y difusión.

Este modelo, desde un plano institucional y la visión de los beneficios de las tecnologías, permite cuestionar cómo los actores entienden el cambio y las transformaciones, qué impide cambiar o no las prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta ante la tarea de innovar y qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra. También indaga sobre la forma en que se intentan llevar las innovaciones tecnológicas y cómo enfrentan las condiciones que el contexto educativo impone.

La innovación tecnológica en la enseñanza del profesorado en la Universidad de Sonora como análisis de transformaciones en la educación superior

En la última década en México, se han implementado varias acciones basadas en las recomendaciones de organismos internacionales sobre las orientaciones de la política pública para la educación superior, particularmente relacionadas con el diseño y la planificación para la inclusión de las tecnologías como propuesta de innovación. Esto ha dado pie para dotar a las instituciones de recursos económicos para equipamiento de espacios educativos con tecnologías y habilitar personal docente en el uso de estas. Aunado a lo anterior, se percibe que la evolución solo está inscrita en políticas públicas que son medidas por indicadores de calidad educativa ya establecidos

(Díaz-Barriga, 2010) y sin relación alguna con mejorar la enseñanza al incorporar el uso de la tecnología.

Las políticas públicas, específicamente aquellas relacionadas con financiamiento y justificadas en función de que se podrá desarrollar la habilidad tecnológica en el profesorado y las áreas institucionales, han permitido que poco a poco las instituciones educativas que gozan del acceso a fondos económicos derivados de estas políticas, puedan dotarse de infraestructura tecnológica que les permita desarrollar actividades educativas (Cabero, 2010). Se reconoce en el sistema de educación superior en México que esta infraestructura es un logro que la mayoría de las instituciones públicas ha alcanzado (Díaz-Barriga, 2010).

En este sentido, la Universidad de Sonora, siendo una institución pública de educación superior en México, accede a beneficios derivados de las políticas públicas a través de programas como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que entre sus objetivos tienen el impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías en el sistema educativo, para apoyar el aprendizaje mediante la destinación de financiamiento a las instituciones que cumplen ciertos criterios en función de los objetivos del programa. Asimismo, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), otra medida estratégica por individual que ofrece a sujetos el apoyo de medios materiales que en teoría faciliten un mejor desempeño y permita elevar la habilitación del profesorado con el claro objetivo de lograr una mejora de la calidad de las funciones universitarias.

El reflejo de lo planteado es observado específicamente en la Universidad de Sonora, particularmente en áreas dotadas de infraestructura tecnológica y es vista como estrategia de desarrollo institucional, con el argumento de que en un contexto de altas exigencias académicas se vuelve relevante y necesaria la disposición de tecnologías y sistemas modernos para el desarrollo del proceso educativo. En ese sentido, desde el año 1999 se reportaba un avance sustancial, principalmente en el número de computadoras, señalando contar con al menos un equipo por cada profesor y/o investigador de tiempo completo, muchas de ellas conectadas a Internet (Ibarra Mendivil, 1999). El desarrollo de la infraestructura tecnológica de apoyo académico en la Universidad de Sonora ha funcionado bajo la premisa de permitir el desarrollo de procesos docentes y otros elementos que serían significativos, de tal forma que disponer de tecnologías era considerado como indicadores muy sensibles

de la calidad del proceso educativo, por lo que su fortalecimiento constituiría una estrategia de primer orden de importancia, principalmente en aquellas destinadas para el uso del personal académico.

Los programas de fortalecimiento y actualización de la infraestructura tecnológica han colocado a la Universidad de Sonora como una de las mejores de la región. No obstante, a pesar esos grandes logros, la innovación de un centro de educación superior depende de la administración óptima del uso de estas tecnologías. OCDE (1998) afirma que invertir más dinero en la educación, como el caso de la infraestructura tecnológica, no es garantía de éxito, el reto es cómo invertir en el sentido de que un mal desempeño en las instituciones educativas, predice un fracaso en la educación superior.

Por otra parte, la Universidad de Sonora (2003) considera que el profesorado es un agente central de toda reforma o política de mejoramiento del modelo educativo y curricular en cualquier institución y responsable de orientar el desarrollo de aprendizajes, deben aprovechar las características de las tecnologías mediante la integración efectiva del uso, siempre y cuando estas sean apropiadas; esta situación exige del profesor, el desarrollo de atributos relacionados con la innovación tecnológica que beneficie su labor profesional. Asimismo, la institución reconoce la necesidad de mantenerse en constante actualización y reforma de planes y programas de estudio como actividad permanente en función de los perfiles profesionales requeridos, que es derivado de una evolución en las estructuras económicas, sociales y cambios tecnológicos.

Una primera iniciativa para construir este escenario se produce en asignaturas del Eje de Formación Común donde se sitúa al estudiante con bases formativas para el desarrollo de habilidades en el uso de las tecnologías útiles a lo largo del plan de estudios y en su práctica profesional, buscando en todo momento promover el impacto de las tecnologías en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la factibilidad de nuevas opciones educativas. Desde el interior institucional, se mantiene el propósito de apoyar el fortalecimiento de la formación docente para mejorar su capacidad de llevar a cabo los cambios de actitud y formas de trabajo requeridas mediante actividades de superación y actualización, a través de eventos formativos sustentados en los nuevos paradigmas del aprendizaje y estrategias caracterizadas por el empleo de tecnologías como medios de enseñanza. Sin embargo, en un pla-

no de incorporación tecnológica con las estrategias pedagógicas del profesorado, estos procesos formativos se han orientado hacia trabajos de uso estandarizado de herramientas limitando una visión multidimensional de las potencialidades pedagógicas que pueden ser desarrolladas con la incorporación de elementos tecnológicos.

Además del escenario planteado anteriormente, la Universidad de Sonora ha tendido a implementar desde su interior, propuestas innovadoras para la adopción tecnológica del profesorado como fue el programa “*EDUCADIS*”, visto como un espacio flexible a través del cual el profesorado encontraría facilidades para conocer y utilizar las tecnologías en su quehacer didáctico (Ortega, 2004). Desde 1997, fue un centro único en la institución, con la encomienda de atender las necesidades de formación en el uso y aplicación de las tecnologías a los procesos educativos, operando con la idea de que promover en profesores el uso didáctico-pedagógico, sería un elemento que permitiría ampliar las opciones de acceso a la educación con modalidades alternativas. Actualmente ha desaparecido.

Esta serie de medidas se justificaban en medida que se requería enfrentar la situación en que la educación superior se encuentra ante una base tecnológica, que opera simultáneamente desde dentro y desde fuera del sistema educativo. Desde fuera, en la medida que las tecnologías están sirviendo como base para el surgimiento de nuevos ambientes educativos y desde dentro, donde hoy en día se desarrolla el proceso de enseñar (Brunner, 2003).

Una justificación del gasto en tecnología y la capacitación en el uso de ellas por parte del profesorado ha sido la visión y el discurso político de diversificar las opciones de atención a la cobertura. Esto convierte a la tecnología en una herramienta emergente y pertinente para lograrlo; sin embargo, el poco desarrollo de este proceso de innovación, obedece principalmente a las características propias de las instituciones y especialmente a sus plantas docentes para integrar, pertinentemente, el uso de las tecnologías en su práctica. Este hecho conforma uno de los asuntos pendientes en la agenda educativa de la educación superior y en particular de la Universidad de Sonora, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009-2013, citando acciones de innovación educativa para la formación y capacitación tecnológica del docente con el propósito consolidar el modelo curricular recientemente implementado en la institución.

La innovación tecnológica del profesorado debe ser considerada como un factor determinante del desarrollo de la educación superior y se relaciona con otros factores de carácter social y económico. Aparentemente, la diversidad en cuanto a los condicionantes sociales dentro de cada sujeto y esto a su vez en la institución, genera que el profesor aparentemente no logre involucrarse de forma permanente y decidida en este proceso de transformación. Cabero (2005) señala que, a pesar de que existan muchas tecnologías en las instituciones y se continúe con la creación de otras más avanzadas y útiles a la educación, sigue existiendo la necesidad de formación del profesorado en el uso óptimo de estas, una situación que ha sido incapaz de aprovechar la infraestructura existente; esto resultará decisivo para avanzar en la generación de nuevas alternativas de educación ya dibujadas en el plano educativo que visualiza la sociedad.

A partir de los planteamientos y consideraciones expresadas anteriormente, se destaca la adaptación de la educación superior a la sociedad mediante el cambio y la transformación, la orientación de políticas públicas y las diversas estrategias, acciones y programas que participan en el desarrollo de la innovación educativa vinculada con el uso y la adopción de las tecnologías por el profesorado, incluyendo procesos de formación para el mejor aprovechamiento de la infraestructura tecnológica existente en la UNISON, los cuales constituyen elementos que determinan el objetivo general del documento.

En ese sentido, se plantea analizar la innovación tecnológica en la enseñanza que realiza el profesorado de la UNISON. Este planteamiento es una forma relevante de mirar y abordar el hecho educativo que permite detectar necesidades y orientar el desarrollo de perfiles docentes deseables, así como los procesos de formación que buscan mejorar la habilidad tecnológica en las plantas académicas.

Análisis de efectos de la política pública en el profesorado con el uso de TIC

Los cambios que se dan en la institución, entre los que podemos destacar el impacto de las tecnologías, conducen a plantear un cambio de rol en el profesor, incluyendo la actitud ante un proceso de innovación impulsado desde la política pública, los programas y las acciones institucionales en cada una de las instituciones de educación superior. Con uno de los efectos configurado es la actitud en los profesores respecto a las tecnologías que constituyen aquellas alusiones, que de algún modo, dan refe-

rencia a un nuevo modo de comportamiento intelectual y personal, entre los que se incluyen los requerimientos de uso, las necesidades de usar, el apoyo institucional, la dedicación, así como la utilidad de las tecnologías.

La Figura 3 describe elementos que se relacionan con la actitud del profesor hacia el uso de las tecnologías en los profesores. Al menos, uno de cada dos profesores señala estar de acuerdo en que el utilizarlas lo hace un mejor docente (55 %); asimismo, consideran que todo profesor debería saber utilizarlas para enseñar (90 % señala estar de acuerdo). Esto también se relaciona con el hecho de que la mayor parte de los profesores señala estar de acuerdo en que el vigente Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora tiene las intenciones adecuadamente para impulsar la habilidad tecnológica en los profesores (85 %) y se asocia con el planteamiento del modelo educativo que describe como importante la integración de las tecnologías al currículo (89 %). Estos resultados permiten interpretar en el profesorado una situación positiva en cuanto a su actitud acerca de la innovación y la manera en que es aceptada la innovación.

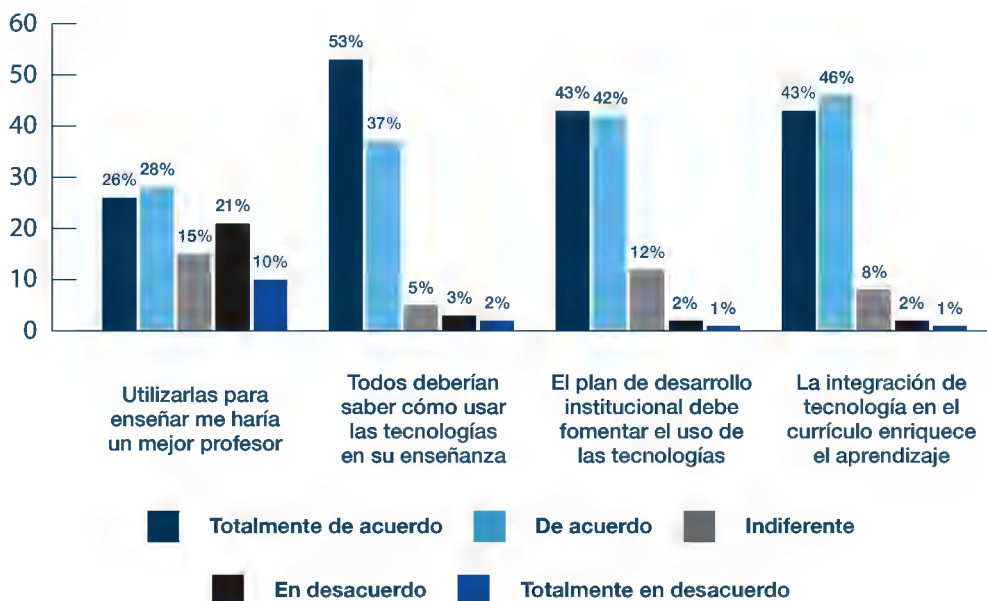


Figura 3. Actitud hacia el uso de las tecnologías.

Por otra parte, la Figura 4 ilustra un aspecto delicado atribuido al hecho de que existen grupos de profesores que consideran que las utilizan para cumplir con requisitos de la evaluación docente (16 % está de acuerdo) y que las utilizan por exigencia, mas no es de su agrado (7 % está de acuerdo). Un factor positivo es el hecho de que un 84 % de los profesores señala estar de acuerdo con trabajar en mejorar su proceso de innovación tecnológica. Donde no se observa una clara tendencia, es en el interés del profesorado para participar impartiendo clases en modalidades distintas a la presencial.

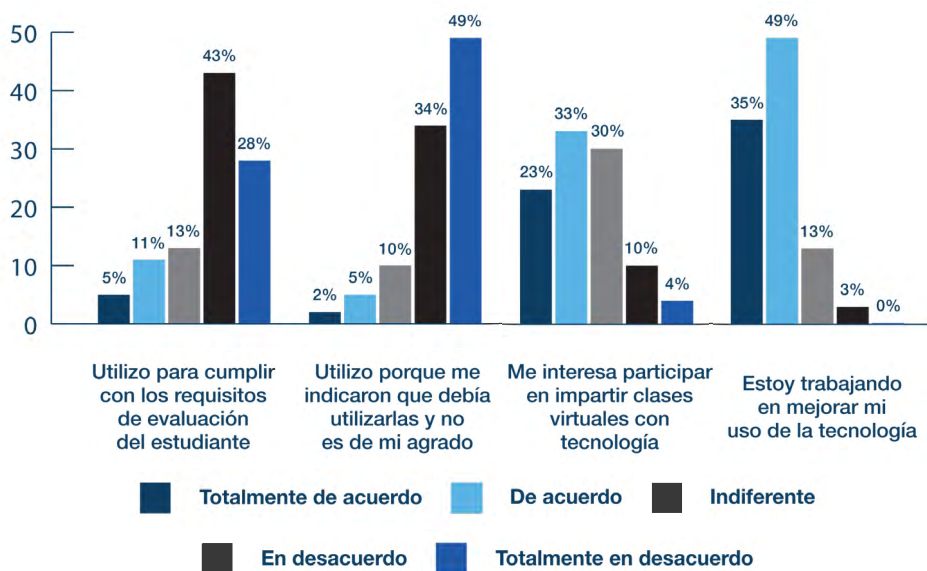


Figura 4. Actitud hacia causas por utilizar las tecnologías.

En relación con lo anterior, es positiva la actitud reflejada hacia la preocupación del uso de las tecnologías (Ver Figura 5). Los profesores consideran que mayormente, al menos en desacuerdo (89 %), nunca tendrán una necesidad de usar una computadora en las actividades de enseñanza. El 80 % (está por lo menos en desacuerdo) se siente inseguro de cómo integrar las tecnologías en la enseñanza. Donde no es clara la tendencia es en el hecho de considerar que pueden hacer las cosas como profesores sin usar las tecnologías. Es de considerar también que un

12 % de profesores está por lo menos de acuerdo en que se desmotivan por su incapacidad de integrar el uso de estas herramientas.

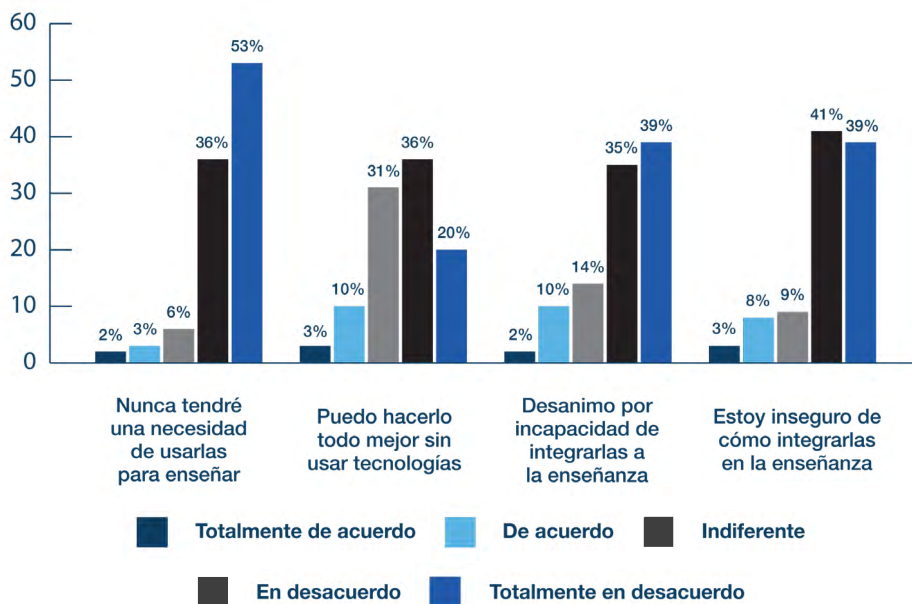


Figura 5. Actitud reflejada hacia la capacidad de usar tecnologías.

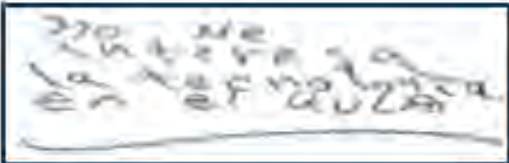
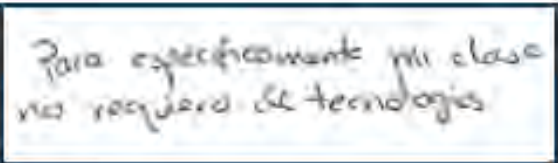
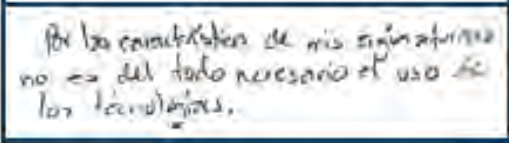
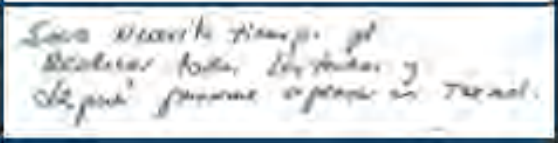
Adicionalmente, los profesores consideran que el uso de las tecnologías requiere reformar los planes y programas de estudios (65 % está al menos en desacuerdo), así como un porcentaje considerable de profesores reconoce utilizarlas, pero basado en los métodos tradicionales de enseñanza, refleja pocas mejoras en el aprendizaje (46 % está al menos en desacuerdo).

De manera general, los resultados demuestran que existe una inclinación clara de actitud positiva. Esto coincide con Fernández, Hinojo y Aznar (2002), respecto a que los profesores deben mostrar siempre actitudes positivas hacia la utilización de las tecnologías.

Sin embargo, coincidiendo con Tejada (1998) existe, en una pequeña proporción de los profesores, la reacción de oposición que genera un fenómeno de resistencia por la innovación, en particular del uso de las tecnologías en la enseñanza.

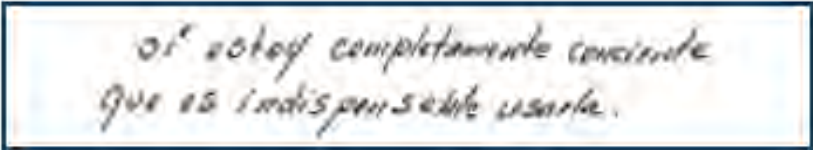
Esta percepción de rechazo hacia la innovación se puede observar en las descripciones que realizan algunos profesores (Ver Tabla 5), de la cual se puede mencionar que si no hay, para el docente, una relación estrecha entre el contenido de la asignatura que imparte y las tecnologías, la actitud tiende a ser de rechazo o de expresar que es algo no necesario.

Tabla 5. Actitudes hacia el uso de las tecnologías.

	
Informante 219: Profesor del Departamento de Lengua Extranjeras	Informante 86: Profesor del Departamento de Arquitectura y Diseño
	
Informante 84: Profesor del Departamento de Bellas Artes	Informante 99: Profesor del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación.

También es posible ilustrar actitudes positivas. La Tabla 6 y argumentos posteriores ilustran un contraste con la situación anterior, que es muestra de la diversidad en cuanto a la actitud que los profesores muestran en relación con las tecnologías, situación que la institución debe comprender y asumir.

Tabla 6. Actitud positiva hacia el uso de las tecnologías.


Informante 219: Profesor del Departamento de Lengua Extranjeras

Mi actitud es totalmente positiva para usar las tecnologías como medio de enseñanza, no lo es “el todo”, pero sí es un instrumento o una herramienta que ayuda sustancialmente. (Entrevista 3)

Tengo una actitud muy positiva, yo soy de las simpatizante del uso de las TIC y de un uso racional y un uso objetivo, no que sustituya el que hacer del maestro. (Entrevista 4)

Mi actitud es positiva y creo que debemos seguir adecuándonos a los cambios sin descartar por supuesto situaciones tradicionales de la enseñanza, mi actitud es positiva acepto el cambio y me voy adecuando. (Entrevista 8)

Gracias a los equipos nuevos puedes hacer cosas que no existían antes, como videoconferencias, no podíamos pensar en eso y ahora sí se puede; al final de cuentas, la tecnología te acerca y eso es muy bueno. (Entrevista 13)

Hay que tener presente que, como cualquier innovación educativa, se está ante un proceso con múltiples facetas en el que intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos, y afecta a diferentes planos contextuales, desde el nivel del aula hasta un conjunto de instituciones. El éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en la que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos, donde las innovaciones en educación tienen ante sí como principal reto, los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones (Salinas, 2004).

¿Cómo cambiar la actitud hacia las tecnologías? Los mismos profesores dan muestras de cómo debe enfrentarse esta limitante hacia la integración de las tecnologías a la enseñanza y se ilustran en la Tabla 7:

Tabla 7. Propuestas de profesores relacionadas con la actitud hacia las tecnologías.

<i>no obligan sin convencidos (NTIC)</i>	<i>Interés de los docentes hacia Internet los docentes (conferencia, presentaciones)</i>
Informante 96: Profesor del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación.	Informante 228: Profesor del Departamento de Derecho
<i>Cambio de actitud hacia el uso de tecnologías por los maestros.</i>	<i>Aplicación de Internet como herramienta de trabajo de los docentes de la educación</i>
Informante 28: Profesor del Departamento de Químico-Biólogo	Informante 134: Profesor del Departamento de Sociología y Administración Pública.

Lograr revertir lo anterior, requiere de un proceso de reflexión sobre las percepciones y actitudes como valoraciones que han generado un impacto negativo en los profesores acerca del uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza, en la medida que esto cambie se podrá recuperar y reintegrar la configuración de una actitud positiva de todos los profesores hacia la integración de las tecnologías en la enseñanza. El siguiente argumento muestra cómo, a pesar de las limitantes del profesor, se tiene una actitud positiva:

[...] yo soy un poco lento en las tecnologías, en el manejo de la computadora, pero sí soy muy terco, sin quitar el dedo del renglón y eso es lo que estamos haciendo. (Entrevista 1)

Una visión general desde esta variable permite observar el hecho respecto a las etapas de difusión de la innovación de Rogers (2003), que se cumple con la “persuasión” de la innovación donde los profesores tienen la formación de una actitud favorable hacia este proceso de cambio esperado. Esta característica forma parte de

la profesión docente que, como señala Fernández (2003), requiere tener una actitud crítica, constructiva y positiva hacia las tecnologías, ya que forman parte de nuestro tejido social y cultural.

Difusión institucional de la innovación tecnológica entre los profesores

Las formas de comunicación y difusión constituyen un elemento de primer orden en la implementación de las innovaciones educativas. Una institución educativa debe ser analizada como un sistema de comunicación, donde se presentan diferentes tipos de interacciones comunicativas que se registran en el interior de dicho sistema y a pesar del marco burocrático en que se desarrolla la actividad escolar, es importante indagar en cómo las organizaciones educativas se adaptan a los cambios, donde se juega la fluidez comunicativa de la organización y su potencial para responder con iniciativa y compromiso a las nuevas incertidumbres; es decir, como señala Terrén (2004), la flexibilidad adaptativa ante el cambio educativo y la conformación de culturas colaborativas entre los actores que interaccionan al interior de las instituciones donde los medios y métodos juegan un papel central para lograr una evolución.

En ese sentido, la Figura 6 ilustra qué medios y métodos son considerados como relevantes por el profesorado como forma de mejorar su proceso de innovación tecnológica.

En particular, los materiales de Internet (51 %) y contar con un soporte técnico especializado (51 %) son las principales formas que consideran muy importantes para la adquisición de conocimientos tecnológicos.

Por otra parte, la Figura 7 señala fuentes de apoyo o asistencia para el uso de las tecnologías en consideración por los profesores. Aquí los profesores señalan al menos importante apoyarse en colegas (88 %) y el personal de apoyo (93 %), ambos de la misma institución. Como no importante considera el apoyo de colegas de otras instituciones (45 %).

Esta perspectiva cumple con el hecho de que, como señala Rogers (2003), una innovación tiene que ser compartida entre los operadores dentro de un sistema y, además, puede considerarse como un recurso nuevo por los adoptantes potenciales. Asimismo, las fuentes de apoyo general en el interior del sistema una actitud favorable hacia la innovación, compromiso de su aprobación como una buena idea y muy probablemente, ponerla en uso y prueba la innovación. Esto siempre considerando

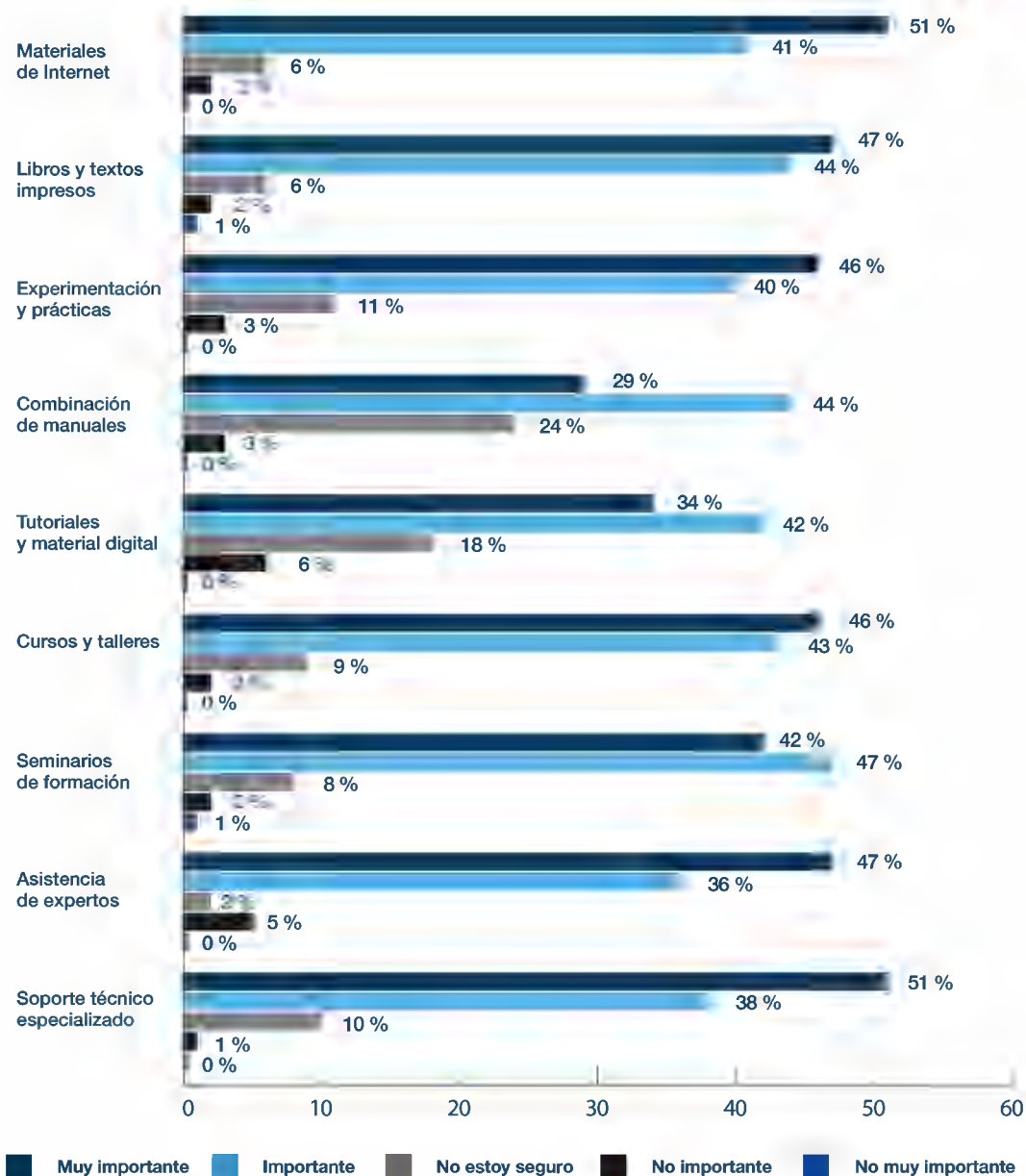


Figura 6. Medios y métodos para la adquisición conocimientos tecnológicos.

que la innovación en sí misma no cambia; la comunidad, es decir, los profesores, reacciona de diferentes maneras.

Como fuentes de información necesarias para la difusión de la innovación, los profesores señalan en las Figura 8-A y 8-B que es importante apoyarse en colegas (90 %) y asesores (87 %) de la misma institución. Los programas de formación docente también son considerados como importantes (89 %).

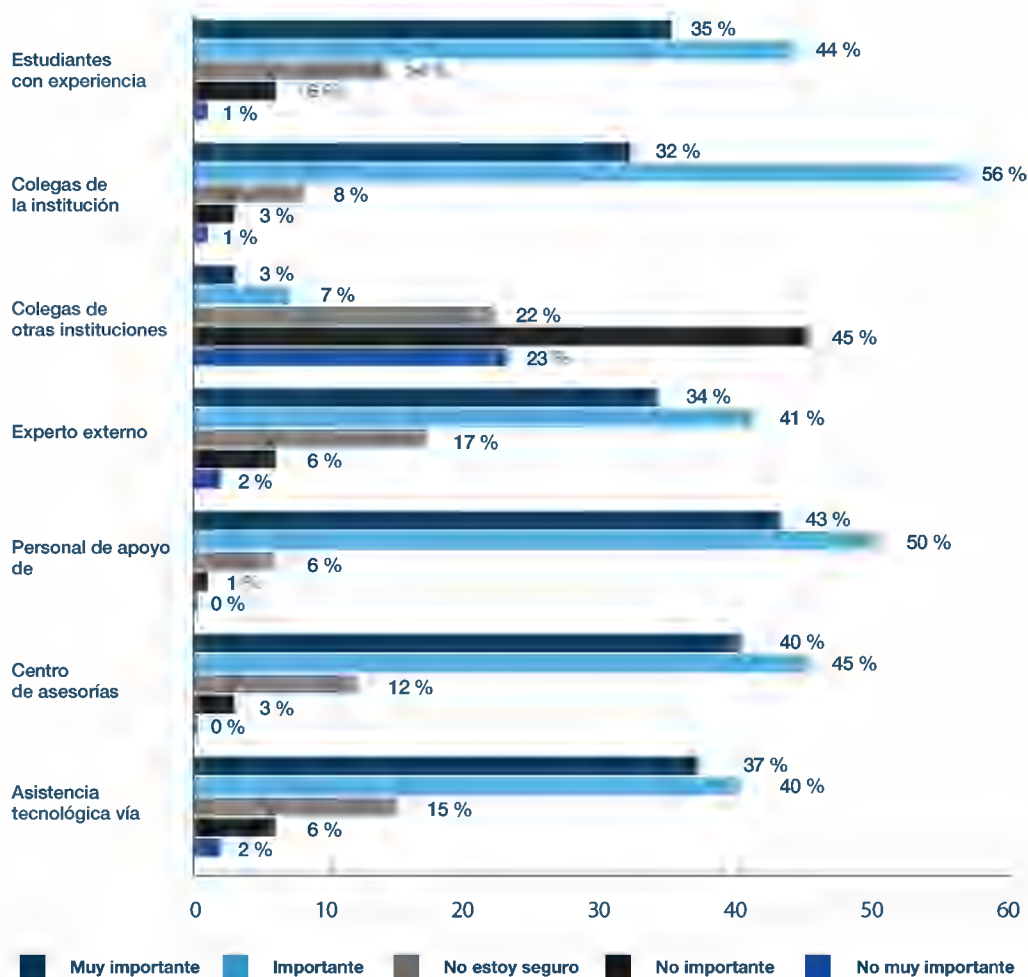


Figura 7. Importancia de fuentes de apoyo o asistencia para el uso de las tecnologías.

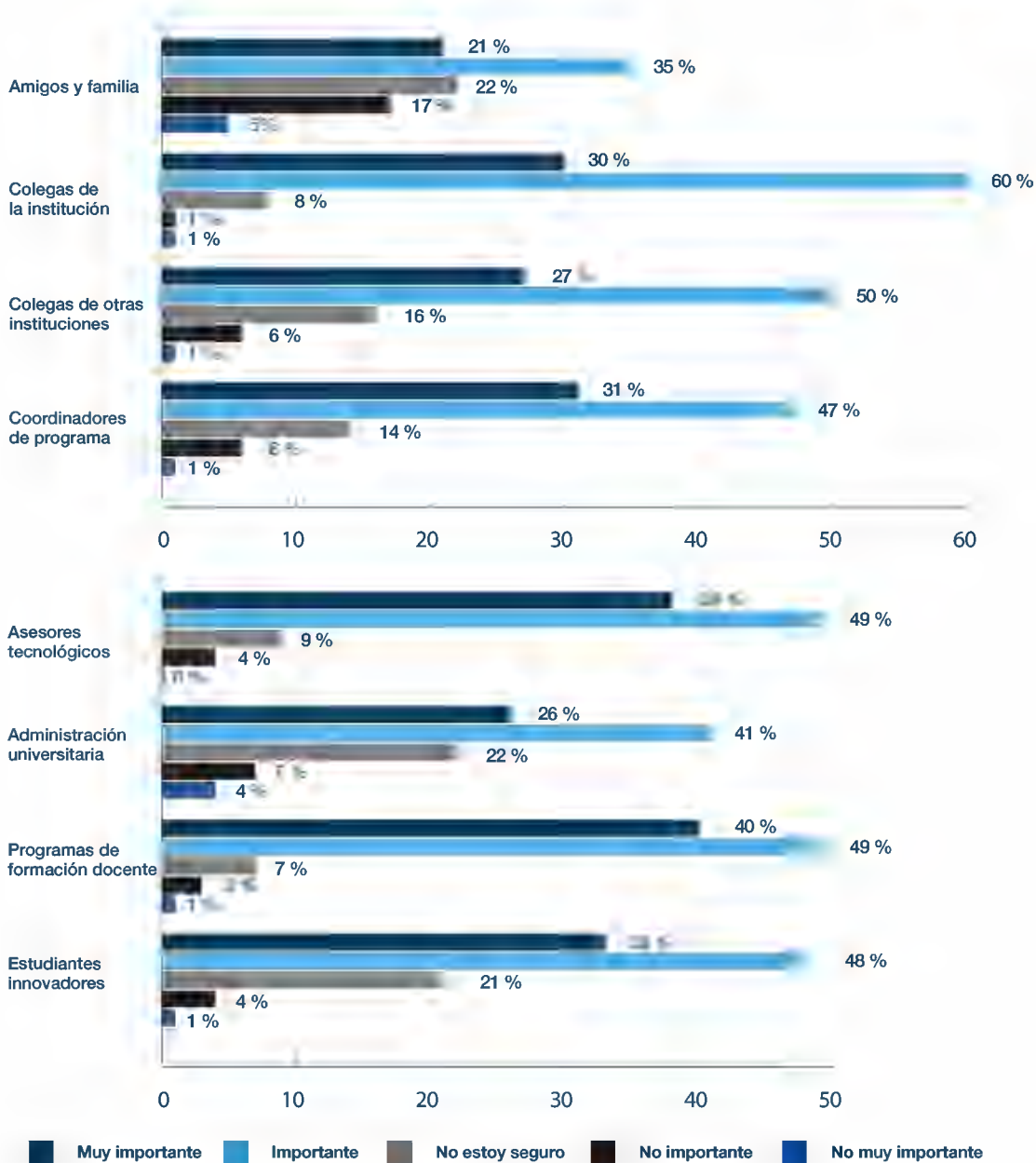


Figura 8-A. Fuentes de información necesarias para la difusión de la innovación.

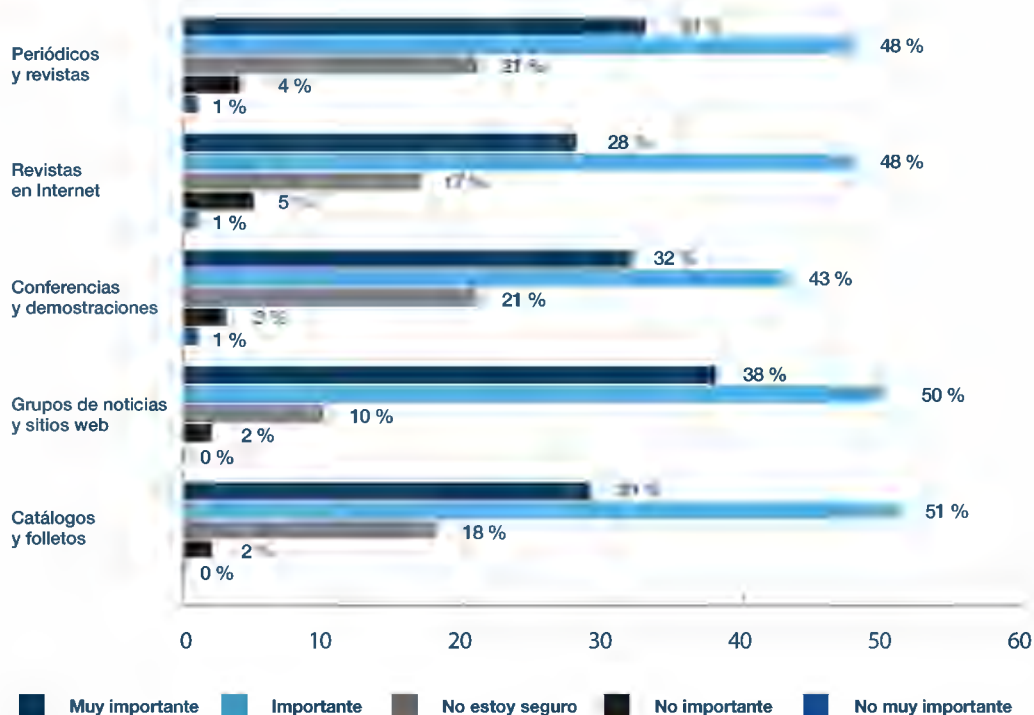


Figura 8-B. Fuentes de información necesarias para la difusión de la innovación.

De igual forma, los profesores señalan (57 % al menos como importante) la necesidad de conocer dónde pueden obtener más información acerca de cómo usar las tecnologías en la enseñanza.

Por otra parte, la Figura 9 ilustra una serie de efectos positivos generados por la difusión de la innovación. Particularmente, un 87 % de profesores señala estar al menos de acuerdo con tener ganas de mejorar el uso de las tecnologías y el 82 % está dispuesto a seguir el ejemplo de otros para mejorar su innovación tecnológica. Asimismo, un 10 % se considera resistente al cambio de usar las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados coinciden con la etapa de aplicación de la difusión de una innovación de Rogers (2003), donde los profesores están positivamente de acuerdo con poner en uso las tecnologías para mejorar su enseñanza, y experimentar el significado de la innovación. Esta situación puede ser

considerada como muy positiva, pues colocaría en la antesala de la siguiente etapa que refiere al refuerzo sobre la base de resultados positivos al adoptar la innovación.

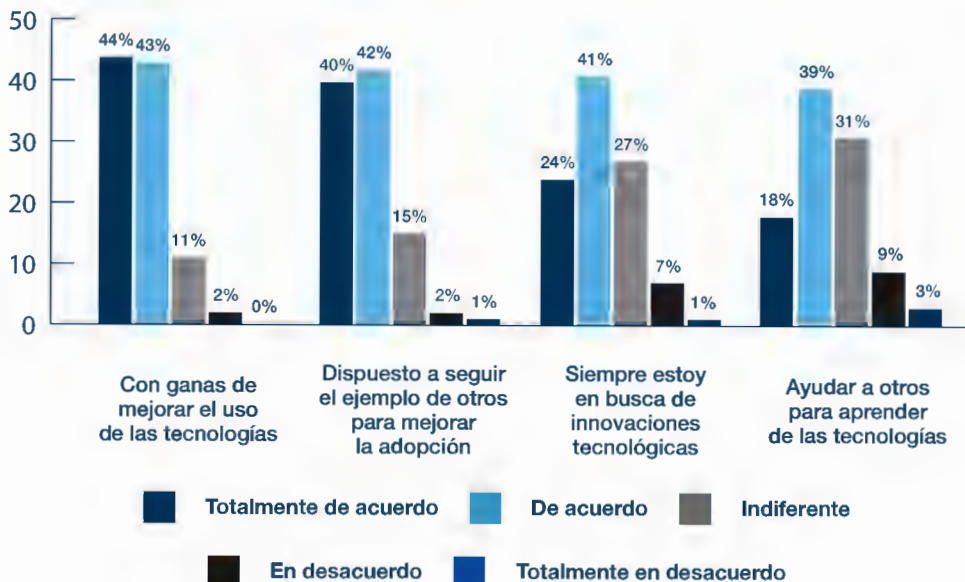


Figura 9. Efectos positivos generados por la difusión de la innovación.

La Figura 10 ilustra una serie de efectos negativos generados por la difusión de la innovación. Particularmente, solo un 29 % de profesores señala estar al menos de acuerdo en que es necesario convencerlo para mejorar la innovación tecnológica. Asimismo, un 10 % se considera resistente al cambio de usar las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados permiten observar que existen grupos pequeños de profesores a los que la difusión de la innovación poco ha impactado. A quienes no les llega la difusión de la innovación, no conocen los cambios propuestos con plenitud ni se encuentran preparados adecuadamente, generando una posible improvisación en el sistema de enseñanza al momento exigírseles el cambio y se concentran en efectos negativos que se contraponen con los objetivos planteados por la innovación. Esta situación genera la interpretación inadecuada de lo que busca el cambio y obteniendo resultados diferentes.

La Figura 10 ilustra una serie de efectos negativos generados por la difusión de la innovación. Particularmente, solo un 29 % de profesores señala estar al menos de acuerdo en que es necesario convencerlo para mejorar la innovación tecnológica. Asimismo, un 10 % se considera resistente al cambio de usar las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

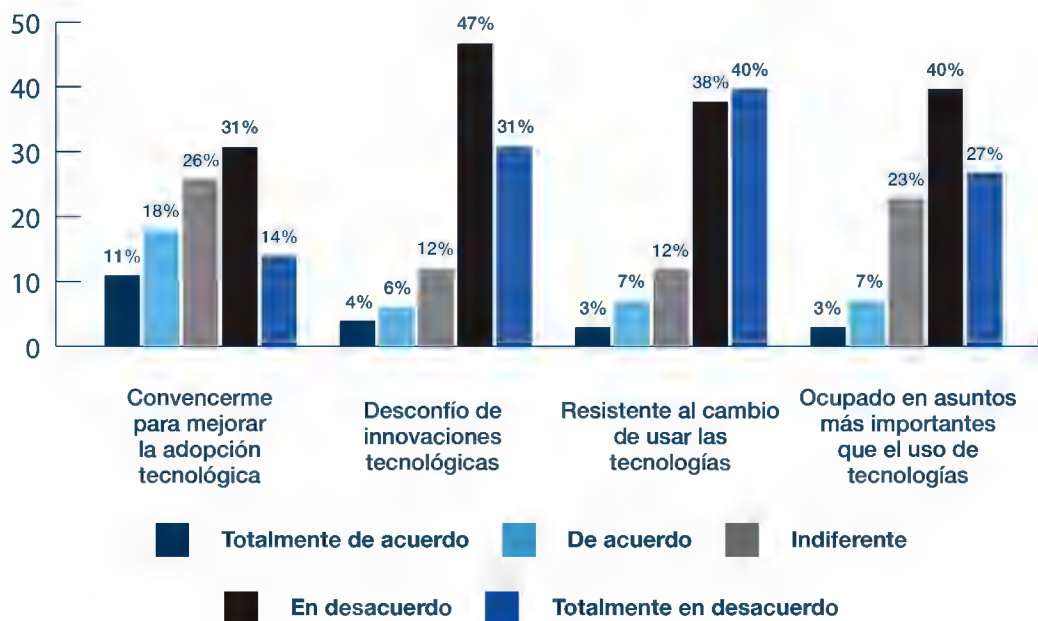


Figura 10. Efectos negativos generados por la difusión de la innovación.

Estos resultados permiten observar que existen grupos pequeños de profesores a los que la difusión de la innovación poco ha impactado. A quienes no les llega la difusión de la innovación, no conocen los cambios propuestos con plenitud ni se encuentran preparados adecuadamente, generando una posible improvisación en el sistema de enseñanza al momento exigiérseles el cambio y se concentran en efectos negativos que se contraponen con los objetivos planteados por la innovación. Esta situación genera la interpretación inadecuada de lo que busca el cambio y obteniendo resultados diferentes.

La Figura 11 ilustra resultados acerca de las consideraciones como agentes de la difusión de la innovación. En ella se identifica cómo al menos 1 de cada 4 profesores señala estar al menos en desacuerdo para tratar de influir a otros a conocer, usar y ser parte de la innovación (26 %). Es decir, están al menos de acuerdo (88 %) con la necesidad de adoptar el uso de las tecnologías, pero no de ser agentes difusores de esta necesidad.

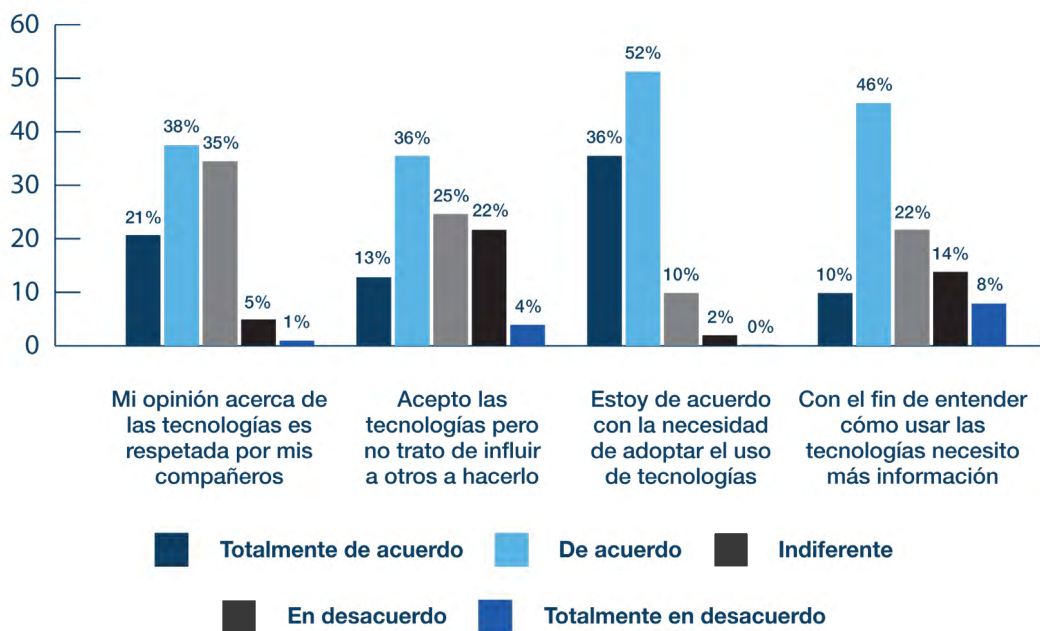


Figura 11. Consideraciones de la difusión de la innovación.

Estos resultados permiten observar cómo es inestable la participación de los profesores en la innovación. Como condición para lograr el éxito de la innovación, según Ely (1999), se requiere de una mayor participación, esmerada y animada, que puede resultar en una mayor adopción espontánea, apoyo, defensa y, particularmente la voluntad de ayudar a otros compañeros que reciben la innovación de las tecnologías.

En ese sentido, la Tabla 8 ejemplifica cómo los profesores confirman la necesidad de una mejor comunicación de la innovación.

Tabla 8. Necesidades de comunicación de la institución con profesores.

<i>Comunicación con la U de Sonora (actualmente la Universidad de Sonora es la U de Sonora)</i>	<i>Que la U de Sonora se comprometa por la innovación y que la U de Sonora se comprometa por la innovación</i>
Informante 149: Profesor del Departamento de Matemáticas	Informante 72: Profesor del Departamento de Químico-Biólogo

Los siguientes argumentos muestran cómo existen profesores a los cuales la comunicación adecuada de la innovación no les ha llegado como debería, lo que genera que expresen un desconocimiento total de lo que se espera lograr.

Actualmente yo no tengo idea de lo que está haciendo la universidad, solo me consta que en algunos departamentos se está adquiriendo equipo más nuevo y moderno para reemplazar los anteriores. (Entrevista 8)

La verdad no estoy enterado mucho de esas políticas, pero si sé que han de existir, porque se tiene en la universidad nuevas tecnologías. (Entrevista 5)

El desarrollo de la innovación tecnológica en la Universidad de Sonora puede ser visto desde una perspectiva burocrática, con parámetros como la dotación de más y mejores recursos para aulas y profesores. Coincidiendo con Teixidó (1999), la auténtica mejora se consigue con, además de expresar aquello que se quiere cambiar, ponerlo en práctica y guiar estratégicamente a que un proceso de cambio se consolide y forme parte de la identidad de una institución educativa. Desde esta perspectiva, es fundamental la elaboración de estrategias de comunicación pertinentes hacia los actores a los que va dirigida una innovación.

A manera de propuesta, diversas formas para mejorar la difusión y comunicación de la innovación entre profesores y agrupaciones docentes divididas por disciplinas son presentadas en la Tabla 9, para conformar comunidades que interactúen entre sí.

estrategia institucional de conjunto. Por lo tanto, Kurman y Tammelin (2008) señalan que para mejorar se debe poner más énfasis en los aspectos de organización e implementación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Capacidad de innovación en la enseñanza universitaria con el uso de las TIC

Dentro de esta dimensión se abordan aspectos que permiten conocer aspectos en cuanto a la capacidad de innovación a partir del utilizar las tecnologías, tales como la seguridad de usarlas; el gusto para aprender a utilizar y saber más, para trabajar y mejorar más con la ayuda de las tecnologías. Esto se relaciona con la toma de decisiones como condiciones de una buena innovación, que refiere al compromiso que genera un gusto por usar las tecnologías y contribuye a la aprobación de la innovación (usar las tecnologías) como una buena idea de hacerlo (Rogers, 2003).

En la Figura 12 se ilustran diferentes elementos que permiten medir aspectos relacionados al gusto de los profesores con las tecnologías. En ella se observa cómo es altamente positiva, pues coinciden en que consideran que estar a gusto cuando

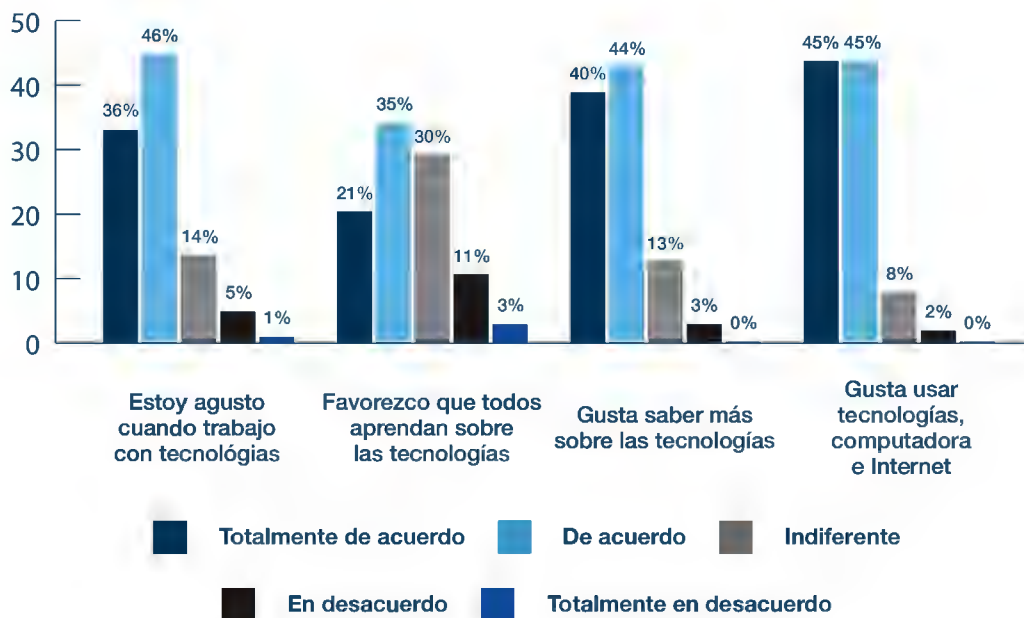


Figura 12. Gusto de profesores por usar las tecnologías.

realizan actividades utilizando las tecnologías (80 % está al menos de acuerdo), les agrada saber más sobre las tecnologías (84 % está al menos de acuerdo) y el usar tanto la computadora como el internet como principales medios tecnológicos (90 % está al menos de acuerdo). En menos medida, pero positiva, los profesores señalan (56 %) desacuerdo en favorecerían que todos aprendan sobre usar las tecnologías.

Este último punto favorece que todos los profesores aprendan sobre cómo usar las tecnologías en la enseñanza como forma de innovar, se puede asociar a ser una de las condiciones para lograr el éxito de la innovación (Ely, 1999), quien señala que para lograrlo se requiere de una mayor participación, particularmente en el gusto por ayudar y favorecer que a otros compañeros reciban positivamente la innovación de las tecnologías.

Por otra parte, la Figura 13, ilustra diferentes elementos que permiten medir aspectos que generan el gusto por mejorar la innovación tecnológica. En ella se observa, de igual forma que la anterior gráfica, cómo es altamente positiva. Los profesores coinciden en que consideran que las tecnologías mejoran la calidad de

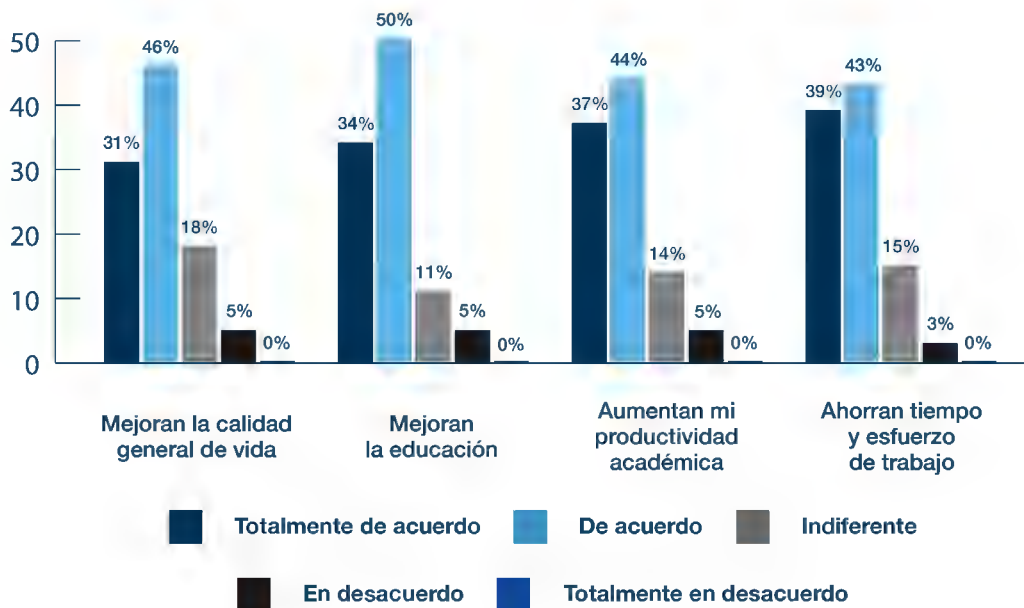


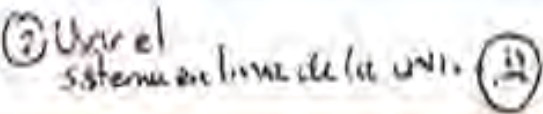
Figura 13. Aspectos que generan el gusto por mejorar la innovación tecnológica.

vida (80 % está al menos de acuerdo), mejoran la educación (84 % está al menos de acuerdo), aumentan su productividad académica (90 % está al menos de acuerdo), así como ahorran tiempo y esfuerzo de trabajo al utilizarlas en sus actividades (80 % está al menos de acuerdo). Estos resultados coinciden en que se ha identificado que las tecnologías pueden ayudar a mejorar la educación superior, pero, como lo señala Wheeler (2000), hasta cierta medida incrementa el entusiasmo para enseñar y trabajar con estas.

Derivados de los resultados obtenidos, es posible observar que son situaciones generadas desde las acciones de políticas públicas que fomentan al uso de las tecnologías, pues buscan, a partir de asegurar el acceso a los equipos de cómputo, generar en el pensamiento de los profesores un gusto por promover la educación constante como un elemento de mejoramiento individual y colectivo, así como derivar una mayor calidad en el proceso educativo y la prestación de servicios haciendo uso de estas herramientas educativas.

Por otra parte, existen casos específicos en que el gusto se refleja como positivo o negativo en los profesores. En la Tabla 10 se presenta un argumento negativo relacionado con el gusto por usar las tecnologías que ofrece la institución, el cual se contrasta con el argumento posterior que es considerado positivo.

Tabla 10. Gusto por las tecnologías que ofrece la institución.


Informante 182: Profesor del Departamento de Matemáticas.

Me gusta utilizarlas porque hay, inclusive, maneras de enseñar, no solo en pizarrón y no solo con presentaciones “Power Point”, si uno se apegue al hecho de que el alumno es visual, uno auditivo y otro tocando, uno se mueve en función de eso y adopta la tecnología para que el alumno lo vea de diferente manera. (Entrevista 4)

Es identificable que existe, en lo general, un gusto por utilizar las tecnologías en los profesores. También la existencia de casos particulares en que el gusto es negativo. Para mejorar esta situación se deben considerar los atributos de las innovaciones y estrategias para la adopción de TIC que señala UNESCO (2004), el cual se refiere a que el gusto de los profesores puede ser orientado positivamente si se trata de demostrar que el aprendizaje enriquecido por medio de las tecnologías es más efectivo que los enfoques tradicionales, abarcando la enseñanza el aprendizaje y la evaluación, así como de ofrecer la oportunidad de observar el uso de las tecnologías, aplicadas con éxito en la enseñanza.

Más allá de innovar y la necesidad de transformación de las universidades

Desde un enfoque de la difusión de la innovación es indispensable entender los retos de un proceso innovador y la necesidad de dar seguimiento a las condiciones que se requieren para que un cambio ocurra y se consolide (Díaz-Barriga, 2010); es decir, el cambio no consiste solo en dotar de infraestructura tecnológica a las instituciones, se requiere también de estrategias pertinentes de comunicación y difusión ante una innovación educativa en marcha.

Desde una visión que asume las prácticas de la comunicación, es importante comprender que las instituciones educativas no están simplemente conformadas por estructuras organizativas y sus individuos, sino por interacciones que se constituyen entre ambas, donde se adquiere relevancia el intercambio de información y la creación del sentimiento de confianza, principalmente por los profesores. Un ambiente que a través de procesos, como lo señala Terrén (2004), se constituye la base sobre la que se desarrolla un “*capital social interno*” de la organización, del que depende de la adaptación para cambiar y llevar al éxito un proyecto en común. En ese sentido, un proyecto de innovación debería ser compartido con todas las personas implicadas, con un compromiso educativo y social en el que todo el colectivo (administrativos, profesores y alumnos) son actores protagonistas de papeles principales dentro de un marco ideal.

Las instituciones de educación superior son organizaciones donde la práctica de una comunicación efectiva juega un papel fundamental para su funcionamiento correcto; un elemento que al parecer, en la Universidad de Sonora carece de una cultura que incorpore la comunicación y difusión de una innovación como un valor

agregado. Si se pretende transformar a una institución, es importante involucrar a todo el profesorado. Se ha de tener claro qué es lo que se pretende a mediano y largo plazo, pero también qué estrategias van a llevar a estas pretensiones; también es importante que el proyecto de innovación esté integrado en el desarrollo institucional y principalmente que la comunidad universitaria lo asuma donde todos los miembros deben mostrar compromiso con el proyecto. Aquí la manera de motivar e incentivar juega un papel central.

Asimismo, el proceso de innovación educativa, desde una dimensión cultural, requiere establecer una mejor viabilidad que implica la necesidad de intercomunicación para comprender las representaciones de los diferentes grupos que serán afectados. En su dimensión política, se requiere de una capacidad de negociación con los grupos que se oponen a esta, grupos que son diferentes por la forma en que se les ha comunicado y estos han interpretado, adversa o positivamente, el papel de las tecnologías en la enseñanza de la educación superior y en particular, en la Universidad de Sonora.

Desde una perspectiva desde el análisis de las políticas públicas, uno de factores que tiene una influencia directa sobre el proceso para la innovación tecnológica son las políticas y acciones institucionales que buscan dotar de recursos para impulsar la integración de las tecnologías en las instituciones. Sin embargo, es en el profesorado donde descansa el éxito o el fracaso de la innovación educativa; si el profesor no hace suyo el proyecto, este se convierte, desde el plano social, en un discurso hueco y vacío de las políticas públicas y las acciones institucionales. Ellos aparecen como responsables de concretar y reflejar la innovación en el aula.

Se asume que un elemento clave en el desarrollo de la innovación tecnológica es las condiciones de infraestructura tecnológica. La mayoría de las instituciones educativas manifiestan preocupaciones e interés por actualizar la infraestructura tecnológica para la docencia, mejorando el acceso y su disponibilidad, pero descuidando el seguimiento de la innovación tecnológica y los cambios pedagógicos necesarios para utilizar las tecnologías en todo su potencial. Es indispensable considerar el señalamiento de Boza y Toscano (2011), el aporte de infraestructura y equipamiento tecnológico en las instituciones son condiciones esenciales que posibilitan o facilitan la práctica educativa haciendo uso de las tecnologías, pero nunca serán, o difícilmente, el verdadero catalizador de ellas. La evolución en esta

innovación debe tender a no referirse a competir por disponer de más cantidad de tecnologías o comprar los últimos componentes tecnológicos del mercado y pensar que con esto se ha introducido el cambio a la innovación deseada. Esto hace coincidir firmemente con Castillo y Cabrerizo (2006), el uso de las tecnologías debe estar dentro de proyectos educativos, garantizando siempre su justificación pedagógica.

Los gastos reportados han sido principalmente en infraestructura tecnológica, laboratorios de cómputo, Internet, digitalización de contenidos y formación de profesores, los cuales han sido indicadores considerados para determinar el grado de avance de la incorporación de las tecnologías en las instituciones educativas. Falta identificar cómo ha mejorado o no la enseñanza, así como los cambios logrados en el aprendizaje del estudiante, a partir de estas inversiones.

Luego de al menos una década de inversión en equipamiento e infraestructura tecnológica, así como de formación docente, en la Universidad de Sonora hoy se deben exigir resultados. La evidencia muestra que se han logrado importantes avances para mejorar la innovación tecnológica, pero lejos todavía de lo que se esperaba, pues los aprendizajes del profesor representan una limitante preocupante. Si se han superado de manera importante las desigualdades de acceso a computadoras e Internet, pero no el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, particularmente aquellas que demanden de forma específica las asignaturas que se imparten. También es importante considerar en futuras investigaciones el cómo determinar qué logros han sido alcanzados por el estudiante.

Como lo menciona Sunkel (2009), se requiere un mayor compromiso de profesorado, pero también una mayor motivación que se derive de una visión institucional para mejorar el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza, aspectos que coinciden en que efectivamente, la globalización obliga a gastar en tecnología y en entrenar para su utilización (Brunner, 2000); por lo tanto, institucionalmente, se debe pensar en políticas que permitan aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías en su mejor versión. Omitir esta situación, a pesar de tener intenciones institucionales marcadas en los planes de desarrollo, será imposible definir a qué costos las políticas públicas lograrán las metas establecidas, ya que pareciera ser que más allá del uso ocasional de computadoras, los métodos y estrategias de enseñanza permanecen prácticamente intocables.

Es importante seguir avanzando con mayor fuerza en la investigación educativa y social para responder mejor a la demanda de resultados y dar orientaciones más claras a profesores, instituciones y el diseño de políticas. También es posible sugerir que las implicaciones derivadas de las diferencias (género, tipo de contratación, adscripción laboral, etc.) en el uso de las tecnologías orienten las políticas institucionales (Sánchez, 2010) donde es necesario de primera instancia, el reconocimiento de diferencias y de las brechas entre individuos que todavía persisten.

Se puede concluir que existe una forma de cooptación en cuanto a las intenciones de las políticas públicas, pues no se ha logrado impactar en cuanto al cambio y la transformación de la Universidad de Sonora; si se reconocen los esfuerzos para llegar a una adaptación que los lleve a un aprendizaje tecnológico, como señala Berman (1993) y que en el mejor de los casos, se logre modificar el funcionamiento de la institución; es decir, poder hacer uso de las tecnologías en los procesos educativos para dar atención de manera pertinente al problema de la cobertura educativa que tendría un impacto positivo hacia la sociedad y a quienes buscan acceder a la educación superior y con esto alcanzar, una validez técnica donde las acciones de la implementación de políticas produzcan los resultados esperados.

Los esfuerzos de las reformas y cambios educativos en la Universidad de Sonora han tendido a considerar al profesor como un ejecutor de políticas, pero que son definidas sin su opinión o conocimiento, lo que, evidentemente, también ha limitado las posibilidades de que las políticas se conviertan en prácticas efectivas que son desarrolladas, pues estas prácticas limitan el proceso de innovación del profesor.

Respecto a una mirada a través de la innovación y el cambio educativo, el análisis desde la innovación educativa permite comprender la manera en que ha podido evolucionar la figura y función de los profesores, pues se les exige, a partir de la inclusión de las tecnologías, cambios en el trabajo de la enseñanza (Zabalza, 2005).

Desde una perspectiva institucional sobre los beneficios de las tecnologías, poco se cuestiona cómo los profesores aprenden, qué les impide cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra. Se requiere indagar profundamente sobre la forma en que los profesores intentan llevar las innovaciones

tecnológicas a la práctica en sus aulas o cómo enfrentan las condiciones que el contexto educativo impone, es decir, cómo reciben una innovación en su entorno. Esto plantea la necesidad de revolución simbólica acerca de esta innovación educativa, buscando la transformación en su significado, tanto de la institución como sus profesores.

Las instituciones, como la Universidad de Sonora, han obligado a imponer cambios tecnológicos con una visión aislada de los asuntos administrativos, siendo el cambio tecnológico el responsable de los procesos de enseñanza, un cambio que se decide desde la administración y asigna la responsabilidad solo a los profesores. Hasta qué punto la innovación educativa implementada en la institución es una innovación legítima para los profesores que les atribuye nuevos roles, mayor y diferente trabajo, así como una responsabilidad agregada. Una reforma que conlleva a plantear una duda respecto a si existe o no una innovación tecnológica basada en la adopción por parte de la institución y la apropiación de un modelo educativo que no queda totalmente claro. En esta situación, la comunicación y difusión de la innovación desempeñan un rol esencial en la implementación de estrategias, solo así conllevarán los objetivos de los planes de desarrollo institucional, analizando qué tanto se cumplen y qué queda todavía pendiente.

La innovación es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen *a priori*, ni el camino ni los resultados, ni conduce automáticamente al éxito deseado. La innovación no debe omitir la ausencia de estrategias comunicativas y de difusión de la misma. Tampoco estar fuera de relación a políticas establecidas, pues en el fondo tienen un noble fin que impulsan externamente el proceso.

El desarrollo de la innovación tecnológica no se refiere a competir por disponer tecnologías o de poseer componentes tecnológicos y pensar que con esto, se ha introducido el cambio y la innovación deseada. Tampoco tiene sentido hacer inversiones para implementar las últimas tecnologías, si los profesores demuestran una capacidad limitada para utilizarlas.

Un proceso innovador en el profesorado es una situación que involucra múltiples factores que requieren ser abordados para establecer una estrategia que origine las posibilidades de desarrollar estos atributos en los perfiles docentes. Esto permite reflexionar en cómo las instituciones deben ser gobernadas con criterios para la planificación de estrategias para implementar innovaciones.

Respecto a las transformaciones y cambios de las instituciones de educación superior, la Universidad de Sonora muestra señales de todavía encontrarse en el primer escenario del modelo de Brunner (2003), donde las tecnologías solo son vistas como enriquecimiento del modelo tradicional. La computadora es usada como una prolongación. En el mejor de los casos, es vista como un apoyo para traspasar información y volver más eficientes las rutinas del trabajo docente. La forma de transmitir el conocimiento y de inducir el aprendizaje no se ha alterado, pero los profesores señalan que han aprendido a emplear ya las computadoras.

Se requieren acciones para llegar al mejor de los escenarios, donde se generen nuevos entornos de aprendizaje; un nivel donde las instituciones consiguen mantenerse al ritmo de los cambios tecnológicos que se producen y las aulas permiten situarse hacia la perspectiva de un escenario deseable y característico por la presencia masiva de computadoras y recursos tecnológicos. También profesores con altos niveles de habilidad tecnológica. Como señala Salinas (2004), es primordial el compromiso y el apoyo institucional a este tipo de experiencias, tanto para la supervivencia de las mismas como para la evolución de las entidades académicas. Concientizar a la comunidad docente y el apoyo institucional adecuado, son considerados como elementos ineludibles en el desarrollo del profesorado como factor clave del éxito. Esto requiere de una fuerte motivación (sensibilización, reconocimiento e incentivos) hacia el profesorado que participa o que es susceptible de participar, en experiencias de utilización de las tecnologías. No hay que olvidar lo que implica laboral y normativamente.

El éxito dependerá de la capacidad de innovación de las instituciones, la flexibilidad de su profesorado y un entorno en que se genere la comunicación y difusión. En la medida en la que se atiendan estos aspectos, considerados como obstáculos y desafíos, se podría esperar la capacidad de construir una alternativa más cercana a la enseñanza basada en las tecnologías. También se podrá construir un renovado modelo institucional con un mayor interés para mejorar la enseñanza. El reto es la formación docente y el cambio necesario en la cultura institucional y aspectos curriculares, didácticos y normativos (Claro, 2010).

Se desprende como tarea, diseñar modalidades de formación docente más significativas, orientadas hacia la habilitación tecnológica mediante un autoaprendizaje independiente, social, distribuido, mediado y guiado con programas diversificados y

flexibles que consideren la situación contextual del profesorado; aspectos que deben quedar definidos en la forma de llevarse a cabo como parte de los futuros planes de desarrollo de la Universidad de Sonora. Un proceso que debe ser dinámico donde se ajuste y adapte a las situaciones y necesidades contextuales, pero también donde se asocie a objetivos orientados a mejorar y superar la habilidad tecnológica de los profesores.

Se ha hecho evidente que el desafío de la educación superior se centra más en cómo transformar las instituciones. Esto se relaciona con la realidad de la Universidad de Sonora, y tal vez muchas de las instituciones de educación superior, donde se siguen guardando rasgos que reproducen las características tradicionales de la enseñanza y no las deseadas. Una innovación educativa que puede ser entendida como un ajuste, ya que no se altera la estructura y el funcionamiento básico de la enseñanza y hace prevalecer la presencia de un reacomodo al interior de la institución.

La integración de las tecnologías por los profesores a la educación superior exige ser abordado desde un enfoque que considere la diversidad de profesores, entendiendo diversidad como la representación de diferencias individuales que existen entre las personas e implica reconocer que cada individuo es diferente en referencia con las experiencias y atributos que constituyen a cada persona, tales como la clase social, el género, la situación laboral, la experiencia docente, la capacidad, la discapacidad y la educación. Igualmente, contempla los diferentes valores, actitudes, perspectivas culturales, creencias, aptitudes, estatus social, habilidades y otras características específicas que varían en las personas y fortalecen o debilitan la innovación tecnológica. Estas diferencias deben ser reconocidas, comprendidas y valoradas en cada contexto específico en que los profesores de la Universidad de Sonora crean la existencia de una diversidad.

Es importante considerar que cada profesor tiene su propia profesión y disciplina, también poseen un conjunto de características que construyen la identidad del docente universitario para las instituciones (Zabalza, 2005). Sin embargo, poco se cuestionan sobre la existencia de una diversidad de profesores, cada quien enseña y piensa diferente; como esto opera e influye al aprendizaje; es decir, tipos de profesores con su propios estilos de enseñanza que incluyen o no una variedad de usos de las tecnologías en su práctica docente, conformando un conjunto de

características y rasgos personales que identifican claramente a cada profesor. Existe la diversidad en los profesores, así como la diversidad entre los estudiantes y se reconoce la necesidad de atenderse como tales.

Referencia bibliográficas

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2000). *Propuesta para el desarrollo de la educación superior. La educación del siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES. Recuperado de: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Bates, M., Manuel, S. y Oppenheim, C. (2007). *Models of Early Adoption of ICT Innovations in Higher Education*. Inglaterra: Ariadne.
- Berman, P. (1993). El estudio de la macro y micro implementación. En L. Aguilar, *Antología de política pública*. México: Porrúa. Pp. 281-321.
- Boza, Á. y Toscano, M. (2011). *Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso*. VI Congreso Virtual de AIDIPE, Universidad de Huelva, España.
- Brunner, J. (2000). *Educación y escenarios de futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Chile: PREAL. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142329so.pdf>
- Brunner, J. (2003). Educación al Encuentro de las nuevas tecnologías. En J. Brunner y J. Tedesco (Eds.). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Argentina: Colección ideas, personas y políticas. Pp. 12-64. Recuperado de: <http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/tecnologias-y-futuro-de-la-educacion.pdf>
- Brunner, J. (2005). Transformaciones de la Universidad Pública. *Revista de Sociología*, (19), 31-49. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/19/1902-Brunner.pdf>
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las Universidades: Retos, Posibilidades y Preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 135(3), 77-100.
- Cabero, J. (2010). *Bases y principios de calidad en los contextos de formación a distancia*. Ponencia XI Reunión Nacional de Educación a Distancia, Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior*. Madrid: Editorial McGraw Hill.

- Cerych, L. y Sabatier, P. (1986). *Great expectations and mixed performans The implementation of the higher education reforms in europe*. Suecia: Bemrose Press.
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte*. Colección Documentos de proyectos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- De la Madrid, M. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Revista de Innovación Apertura*. 1(7), 63-85. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/94/105>
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 37-57. Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>
- Ely, D. (1999). Conditions that facilitate the implementation of educational technology. *Educational Technology*, 23-27.
- Fernández, F., Hinojo, F. y Aznar, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos Educativos*, pp. 253-270.
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), pp. 4-7. Recuperado de: <http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 6(1-2), 1-14. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- García, A. (2011). Concepciones sobre uso de las TIC del docente universitario en la práctica pedagógica. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 4(1), 182-195.
- Ibarra Mendivil, J. L. (1999). *Informe anual 1998-1999. Segundo informe*. Universidad de Sonora.

- Jenkins, M. y Loría, L. (2009). *Un caso de estudio sobre la brecha digital en la educación superior*. Madrid: II Conferencia Internacional sobre Brecha Digital e Inclusión Social.
- Kumar, S. y Tammelin, M. (2008). *Integrar las TICS en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Una guía para instituciones educativas europeas de secundaria, universidad y educación para adultos*. Barcelona: ODLAC.
- Lozano, A. (2009). *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrada en la persona*. México: Editorial Limusa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. París: UNESCO Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (1998). *La educación en una mirada: Indicadores OCDE 1998*. París: OCDE.
- Ortega, P. (2004). *Informe anual 2003-2004. Tercer informe*. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.
- Revuelta, B. (2007). La implementación de políticas públicas. *Dikaion*, 21(16), 1-23. Recuperado de: http://www.uca.edu.sv/mcp/media/archivo/4a7899_laimplementaciondepolicitaspUBLICASrevueltabarquero.pdf
- Rodríguez, M. (1997). *La función directiva escolar*. México: Castillo.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista de pedagogía*, 56(3), pp. 469-481.
- Salinas, M. (2010). Diseño de políticas docentes para la adopción de la enseñanza virtual: El caso de un departamento universitario. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (33), 1-16. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec33/pdf/Edutec-e_n33_Salinas.pdf.
- Sánchez, M. (2010). Implicaciones de género en la sociedad de la información: Un análisis desde los determinantes de uso de internet en Chile y México. *Journal of Technology Management & Innovation*. 5(1), pp. 108-126. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/jotmi/v5n1/art09.pdf>

- Sunkel, G. (2009). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: desafíos para las políticas públicas en América Latina. En Fundación Santillana. *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: retos y posibilidades*. Madrid: Fundación Santillana. pp. 117-120.
- Teixidó, J. (1999). *La comunicación en los centros educativos*. Barcelona: Universidad de Oberta Catalunya.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: profesores, directivos y asesores. Colección: Personas, escuelas y sociedad*. Málaga: Aljibe.
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 4(2), pp. 1-8. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214.
- Trinidad, S., Newhouse, P. y Clarkson, B. (2005). *A Framework for Leading School Change in using ICT: Measuring Change*. Australia: Australian Association for Research in Education.
- Universidad de Sonora. (2003). Lineamientos Generales para un Modelo Curricular. *Marco Normativo de la Universidad de Sonora*.
- Villaseñor, G. (1998). *La tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje*. México: Trillas.
- Warford, M. (2005). Testing a Diffusion of Innovations in Education Model (DIEM). *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 10(3), 1-41. Recuperado de: http://www.innovation.cc/volumes-issues/warford_test_diffusion_6af.pdf
- Wheeler, S. (2000). *The Role of the Teacher in the Use of ICT*. National Czech Teachers Conference. University of Western Bohemia, Czech Republic.
- Zabalza, M. (2005). *Competencias docentes*. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. y Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*. Columbia University, 104(3), 482-515.

Cibercultura y Tecnología Digital
Estudios Interdisciplinarios en Sonora, México

ISBN 978-607-518-187-5
ISBN 978-607-96359-7-8

Esta publicación digital se terminó de producir en junio de 2016.
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi.[®]

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
<http://www.qartuppi.com>

Esta obra se apoyó con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas **OP/PROFOCIE-2014-26MSU0015Z-10.**

La experiencia sobre los estudios interdisciplinarios en la región de Sonora, México, es prácticamente inexistente hasta hace pocos años. Las investigaciones sociales aquí expuestas pudieran ser entendidas como esfuerzos y aportes modestos que buscan ofrecer una respuesta que quizás pudieran permitir ayudar a enriquecer la reflexión y el entendimiento de los problemas sociales abordados con la ayuda de varias disciplinas o campos de estudio que trabajan de manera integrada.

Esta obra aspira, por tanto, a definir mecanismos, estrategias y prácticas académicas que transiten sobre fronteras narrativas históricamente cerradas a los anaqueles disciplinarios del ámbito de las Ciencias Sociales para aproximarlas e integrarlas a una visión de trabajo más amplia, más abierta e inclusiva a la investigación de distintos aspectos de la realidad pero, también, más interesada en las relaciones que el conocimiento puede establecer sobre aspectos que son abordados por problemas sociales emergentes y de campos disciplinarios separados indistintamente.



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Qartuppi®

ISBN 978-607-518-187-5

ISBN 978-607-96359-7-8