

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).

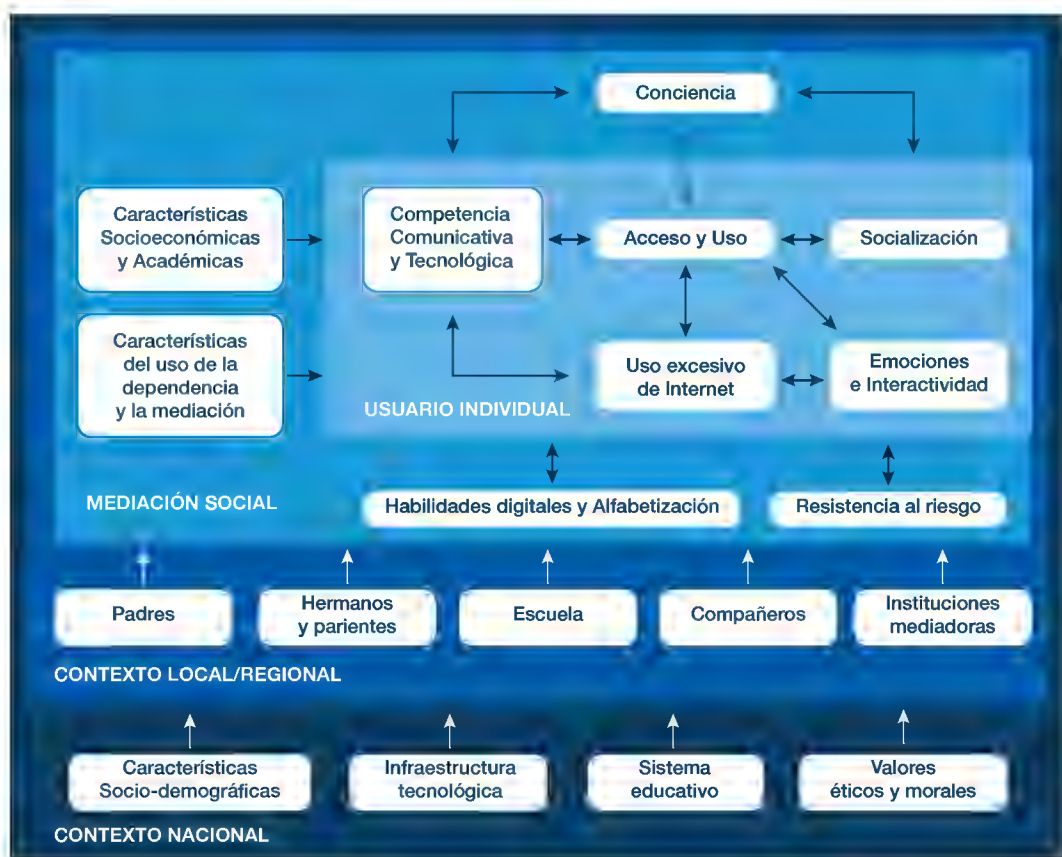


Figura 1. Contextos y constructos teóricos en el estudio de la Gl.

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).

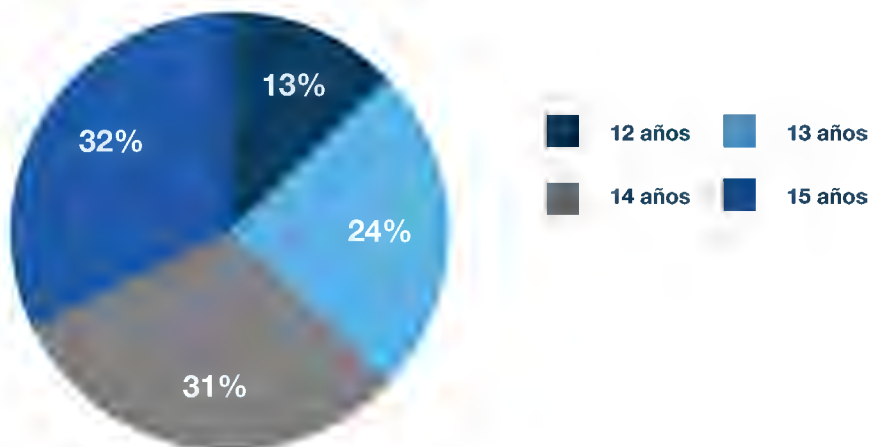


Figura 5. Edad de los participantes.

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.

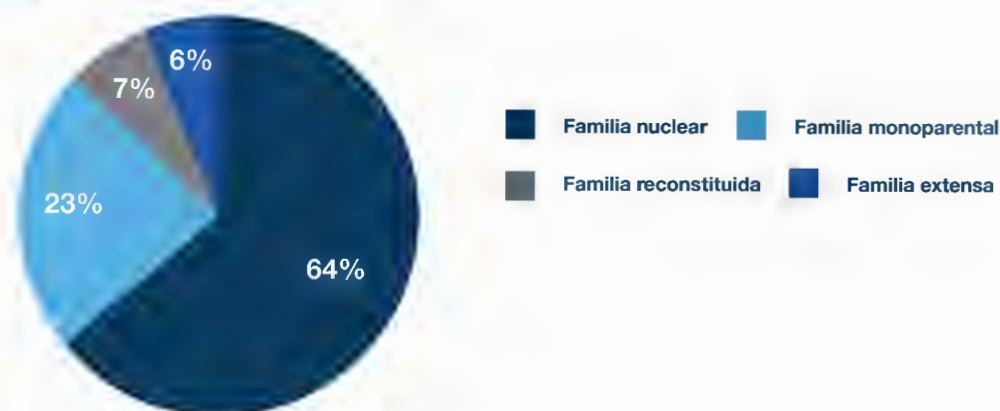


Figura 6. Tipode familia.

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.

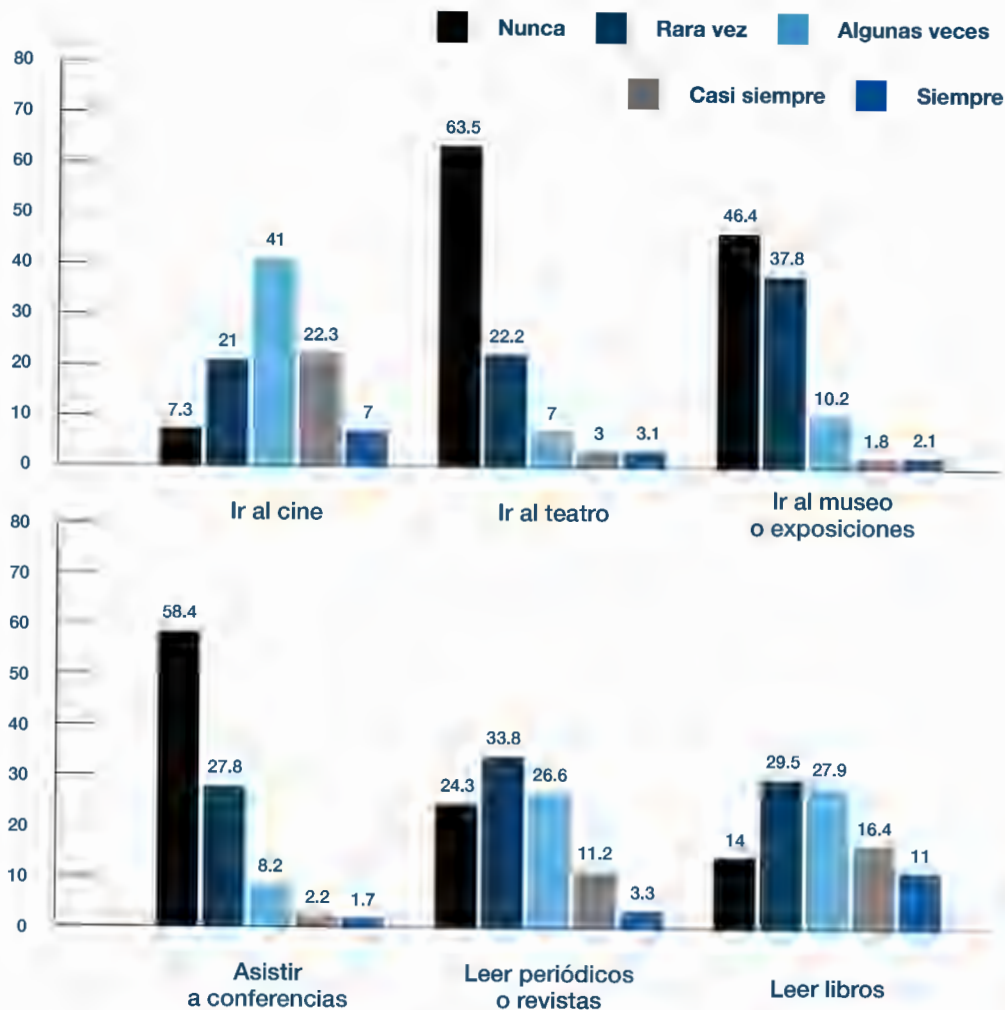


Figura 7. Capital cultural del joven.

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.

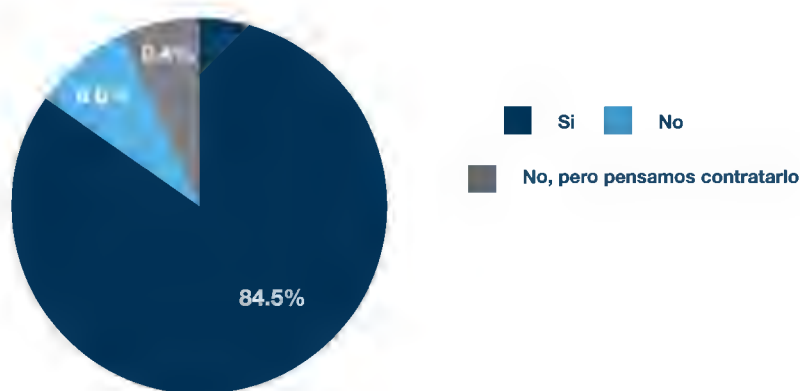


Figura 8. Acceso a internet en el hogar.

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-café 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.

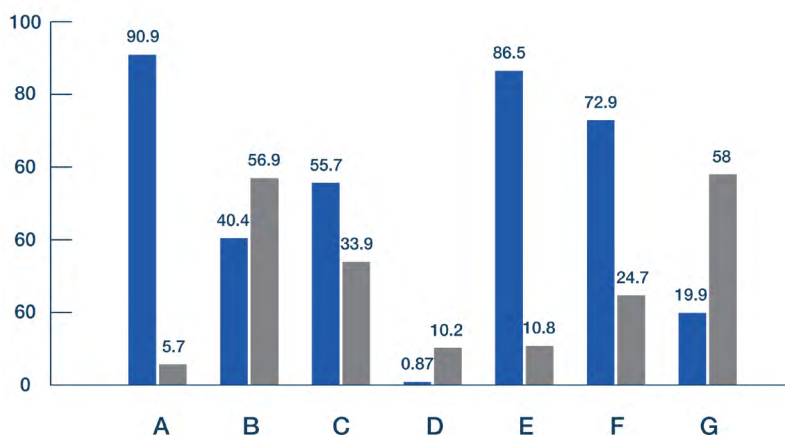


Figura 9. Lugares donde sueles conectarte a Internet. A. Casa. B. Escuela. C. Cibercafé. D. Casa de un amigo. E. Casa de un familiar. F. Sitios con conexión gratis. G. No uso Internet.

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

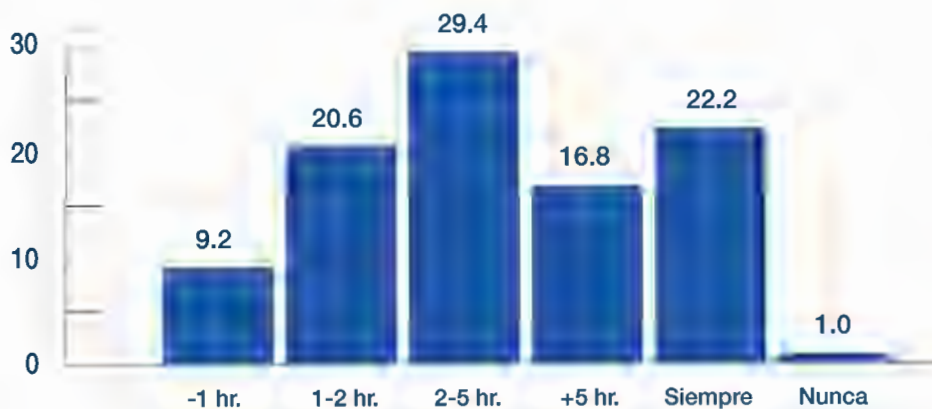


Figura 10. Tiempo que utiliza Internet entre semana.

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

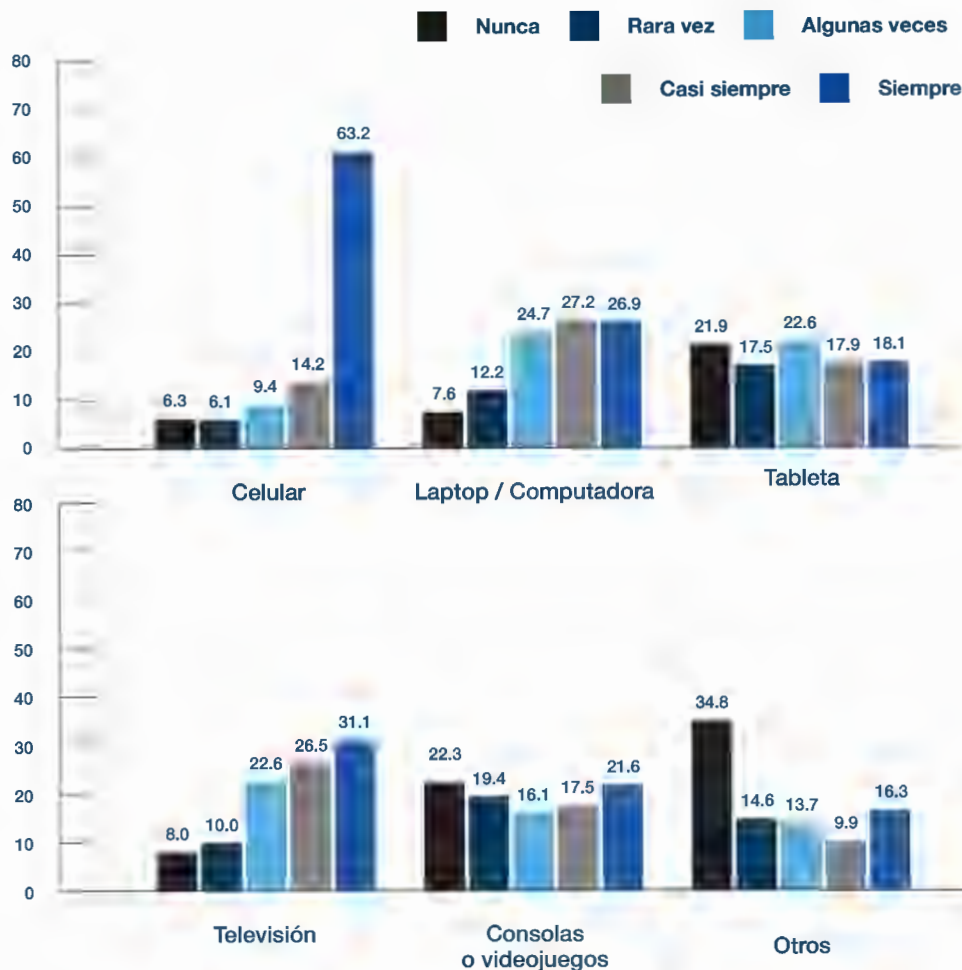


Figura 11. Frecuencia con la que se utilizan los dispositivos tecnológicos.

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).

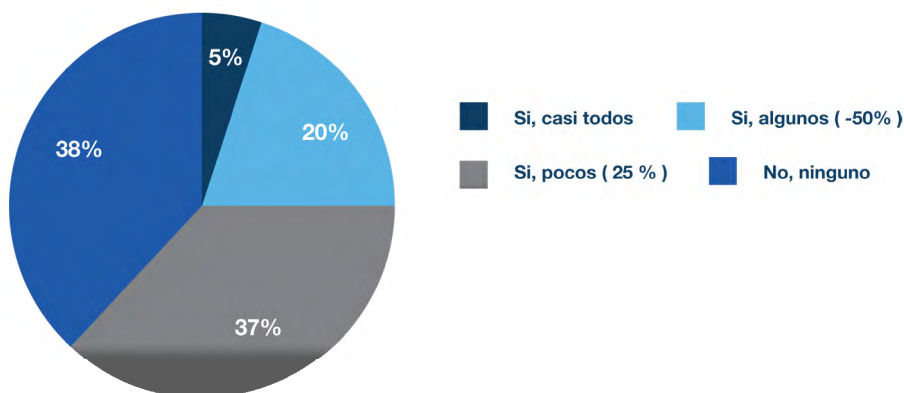


Figura 12. Uso de Internet por parte del profesor en clase.

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)

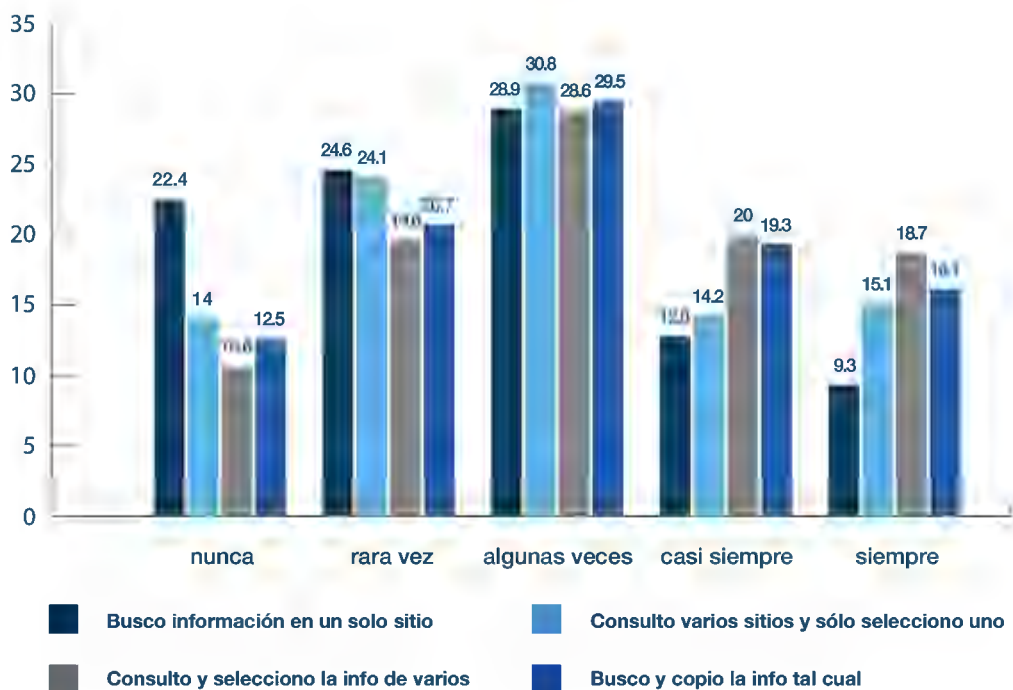


Figura 13. Habilidades de los jóvenes en la búsqueda de información en Internet.

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)

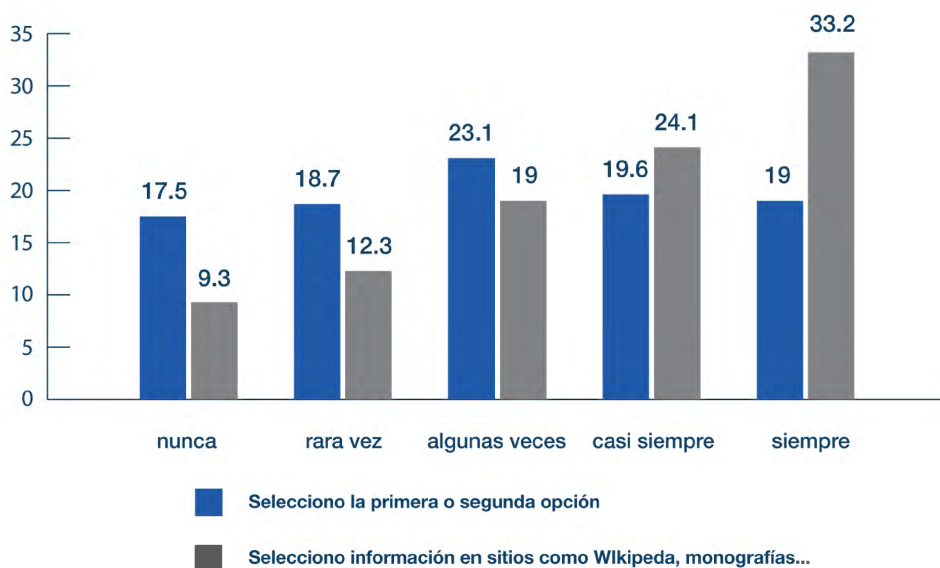


Figura 14. Habilidad del estudiante en la selección de información en Internet.

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-

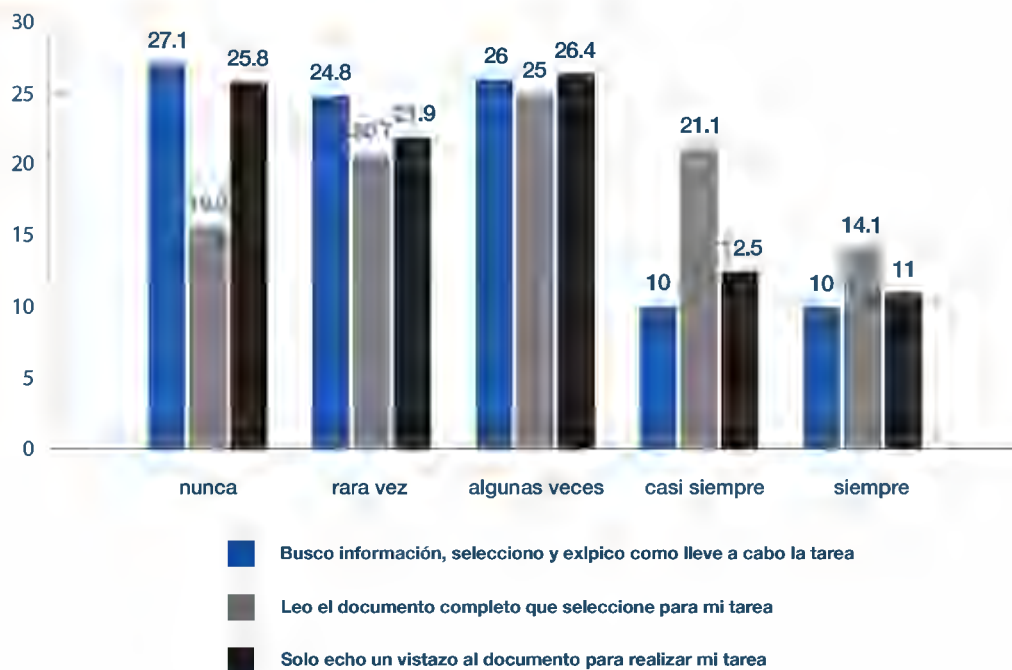


Figura 15. Habilidad de los escolares en el análisis de la información.

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).

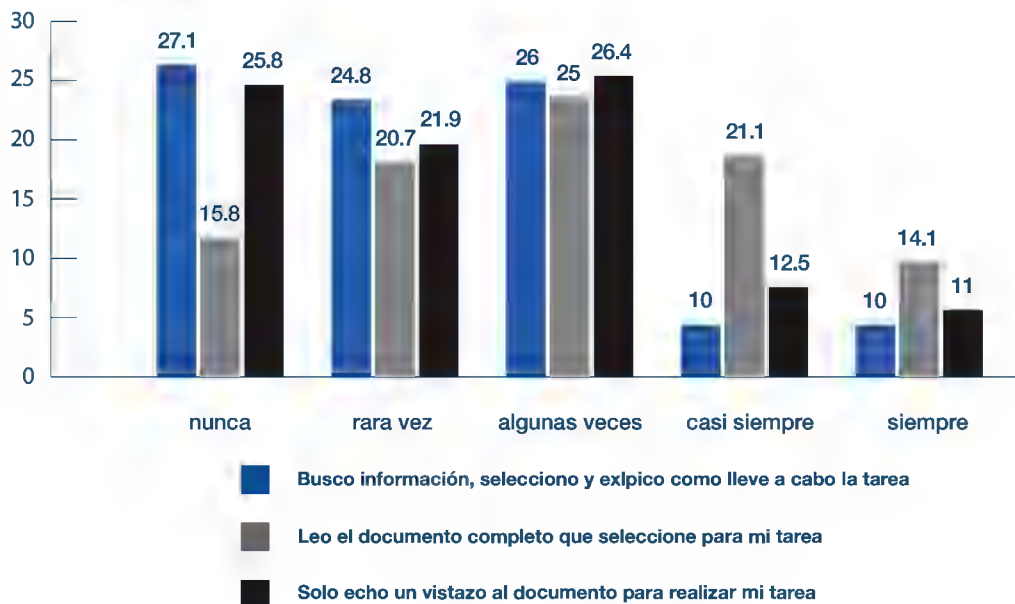


Figura 16. Habilidad del estudiante para referenciar la fuente de información.

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.

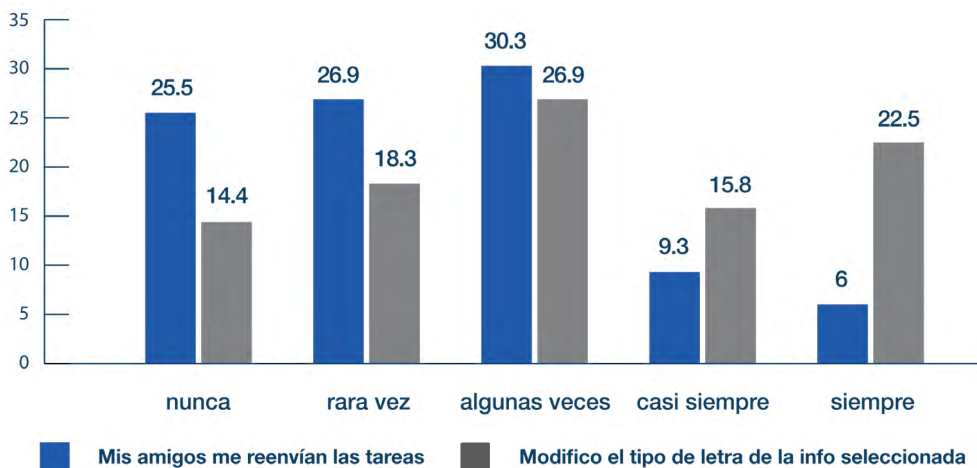


Figura 17. Prácticas frecuentes no deseadas por el estudiante de secundaria.

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)

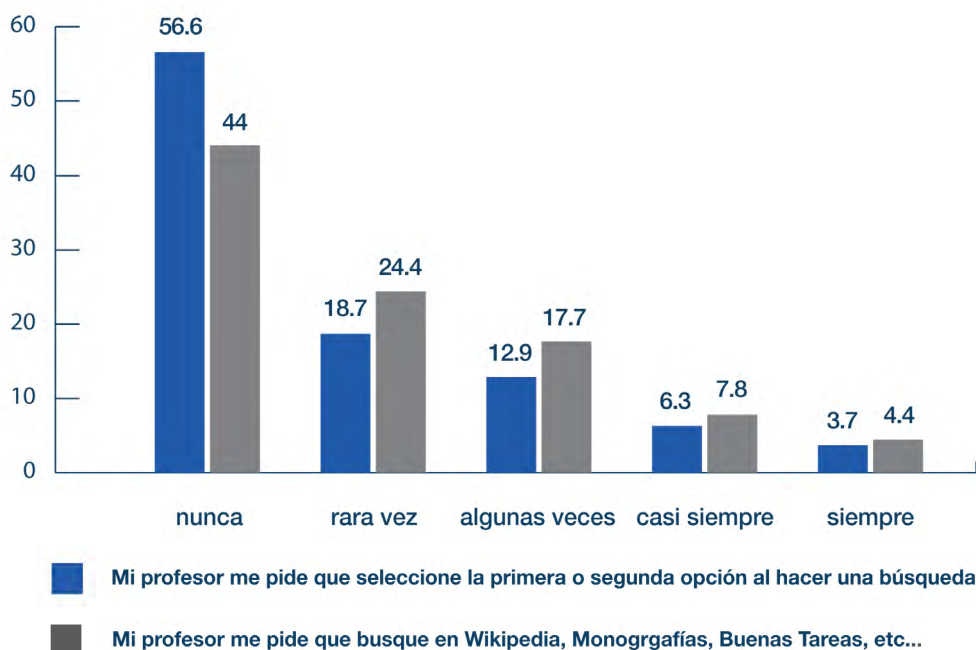


Figura 18. Habilidad del profesor en la selección de la información.

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).

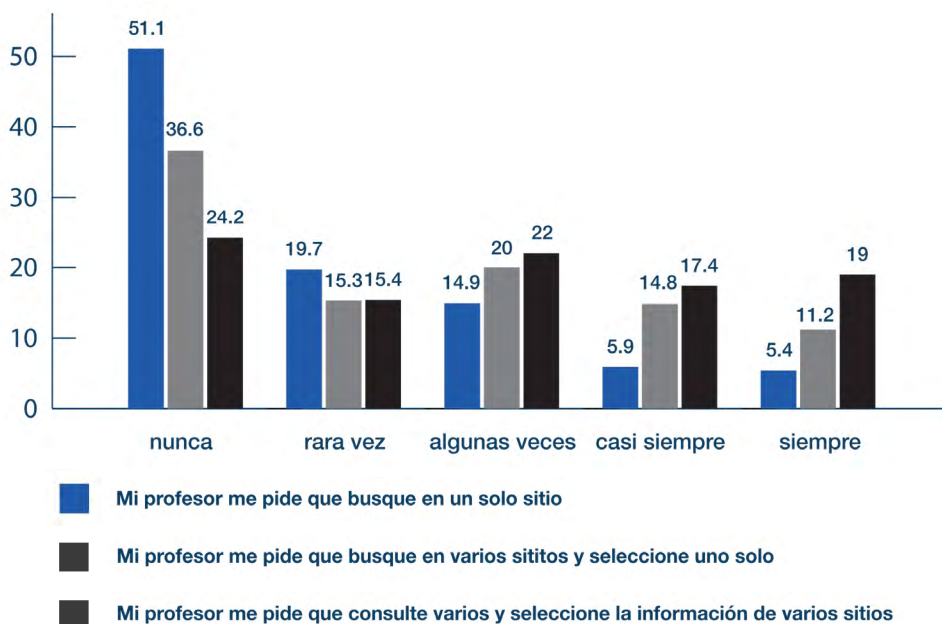


Figura 19. Habilidad del profesor en la búsqueda de información.

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)

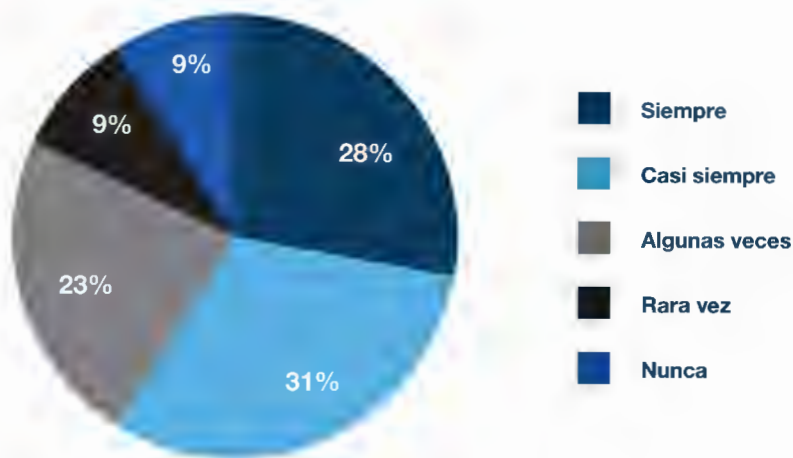


Figura 20. Frecuencia de uso de software para exposiciones en clase.

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)

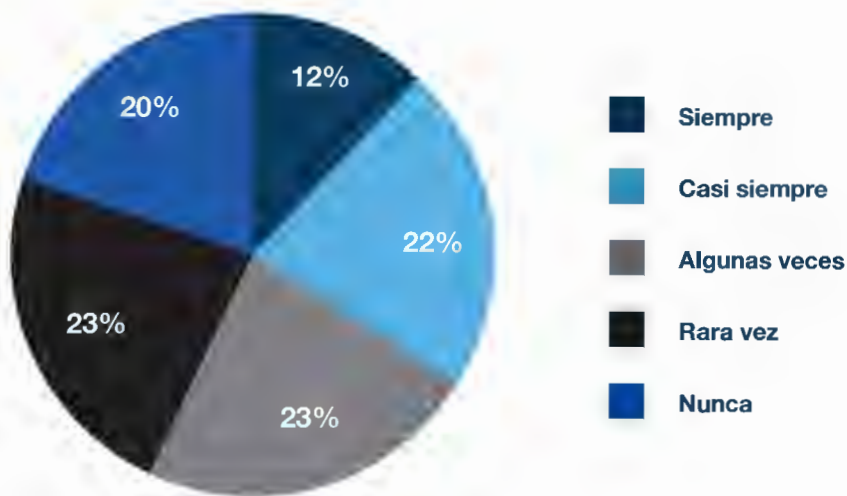


Figura 21. Frecuencia con la que se comparten espacios digitales con fines académicos.

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.

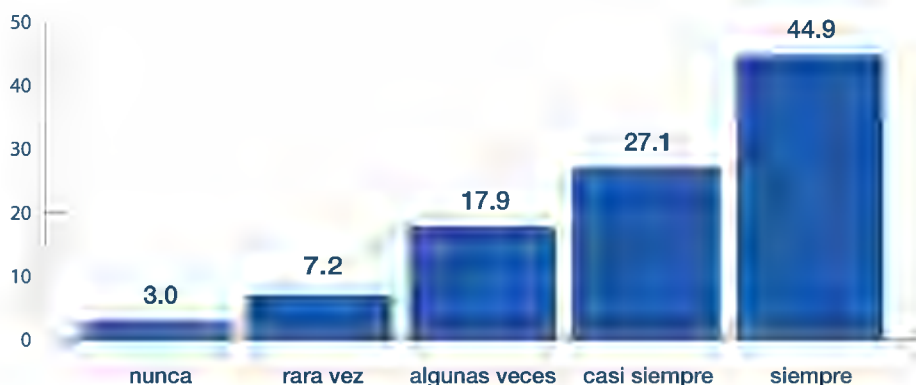


Figura 23. Comunicación diaria entre padres e hijos.

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

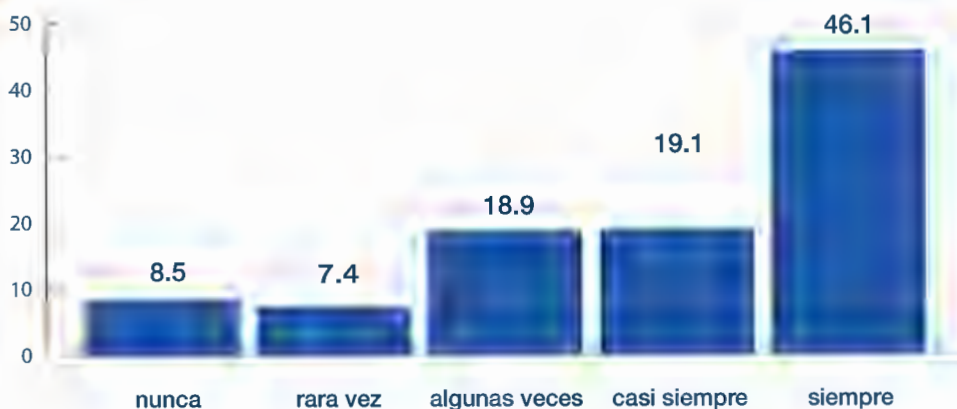


Figura 24. Tiempo de convivencia entre padres e hijos.

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-

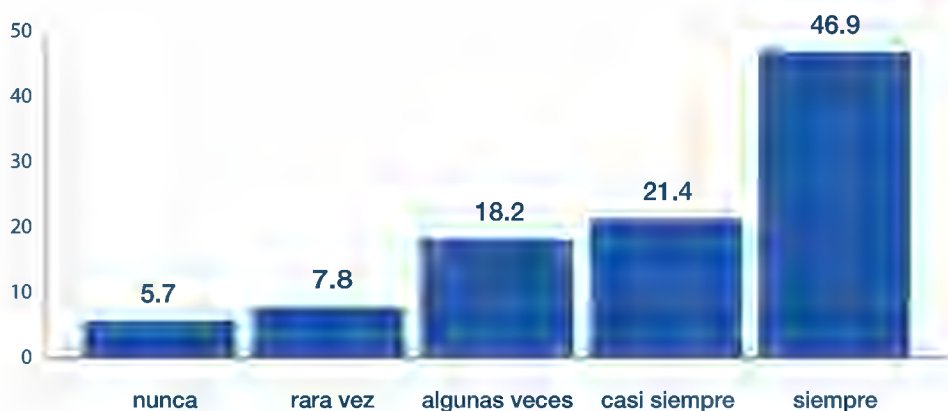


Figura 25. Comunicación de calidad entre padres e hijos.

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-

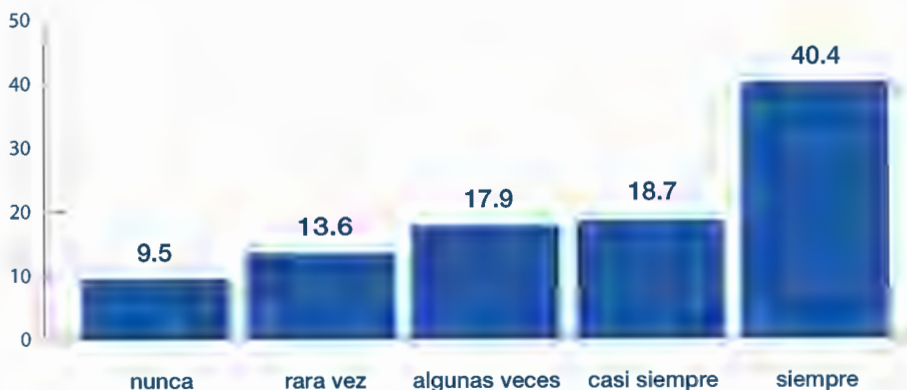


Figura 27. Nivel de confianza entre padres e hijos.

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

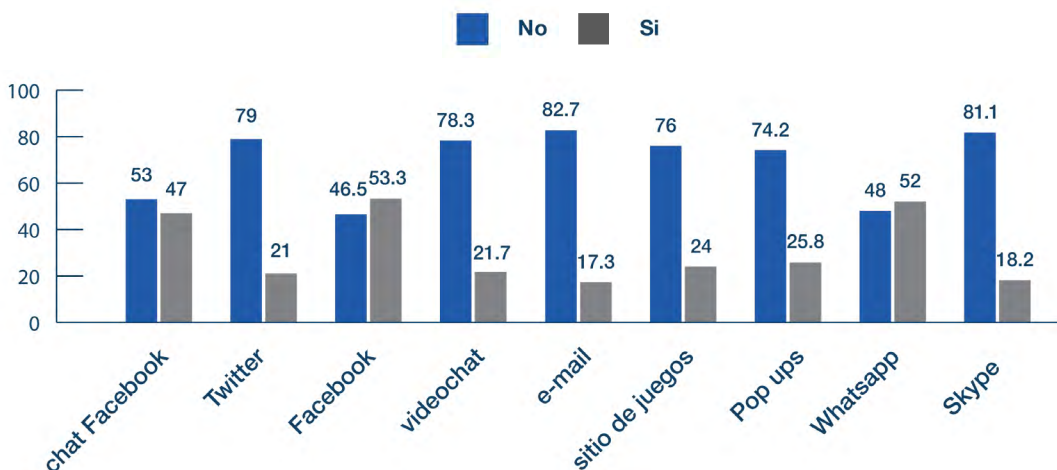


Figura 28. Medio por el cual reciben contenido sexual.

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.

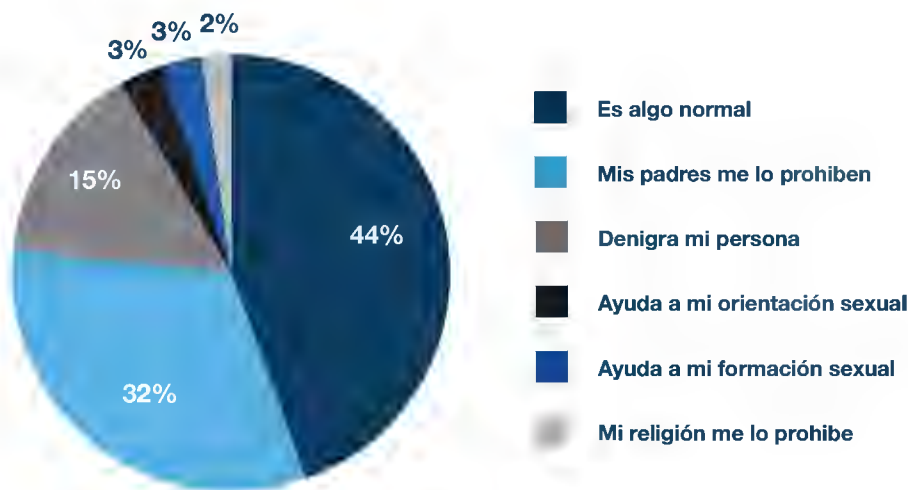


Figura 29. Percepción del estudiante sobre contenido sexual.

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.

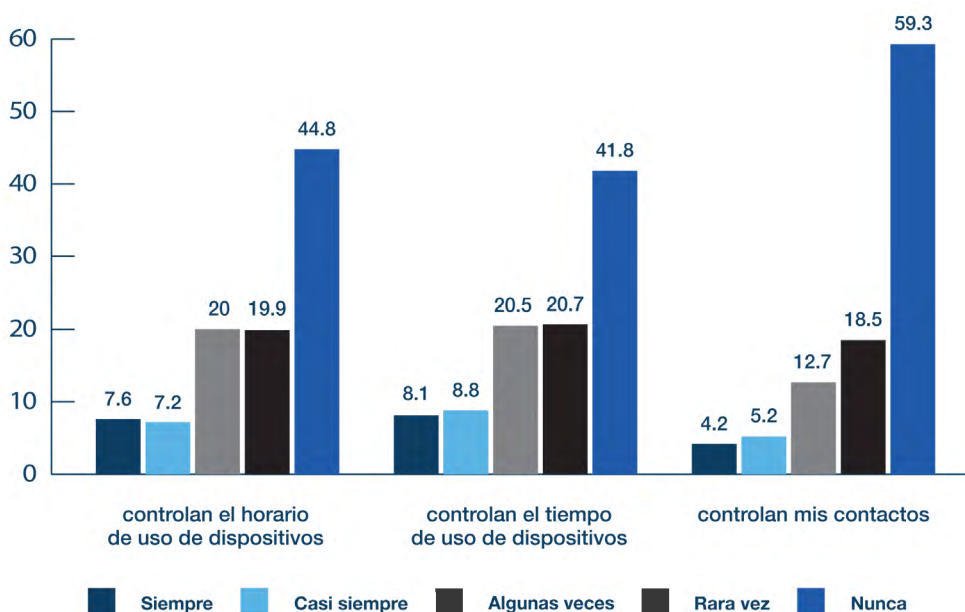


Figura 30. Control sobre el uso de los dispositivos de los jóvenes.

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

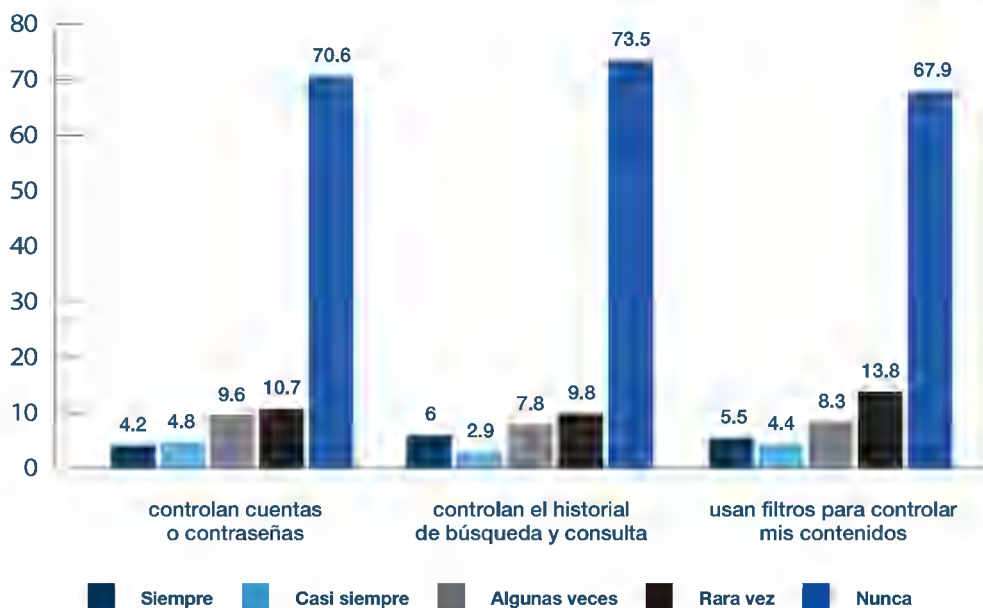


Figura 31. Control técnico sobre el uso de Internet de los jóvenes.



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.

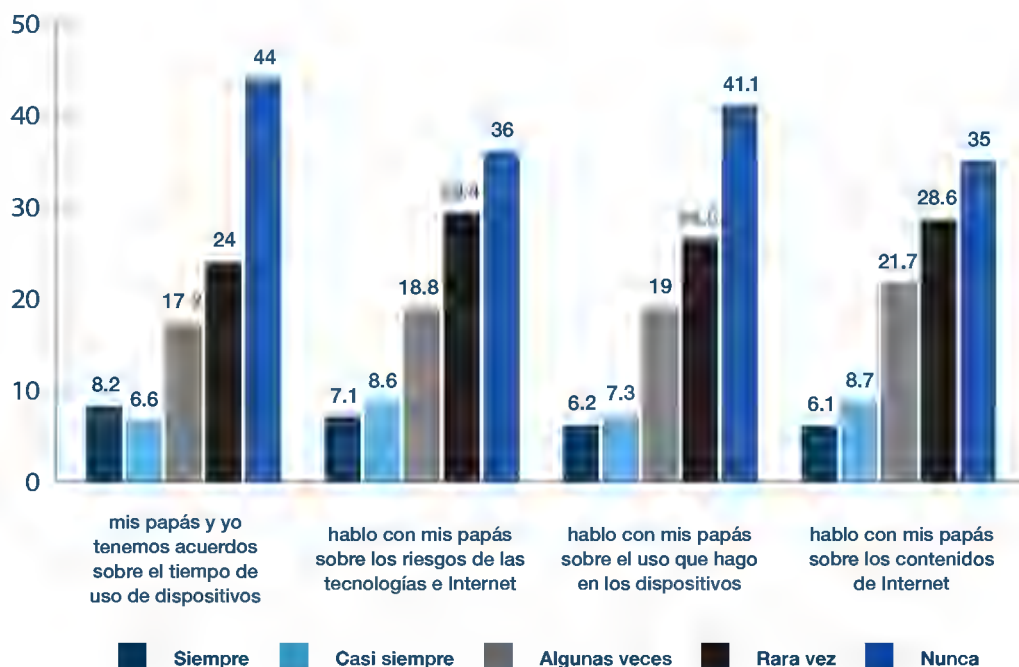


Figura 33. Diálogo con los padres, sobre el uso de los dispositivos tecnológicos e internet.

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.

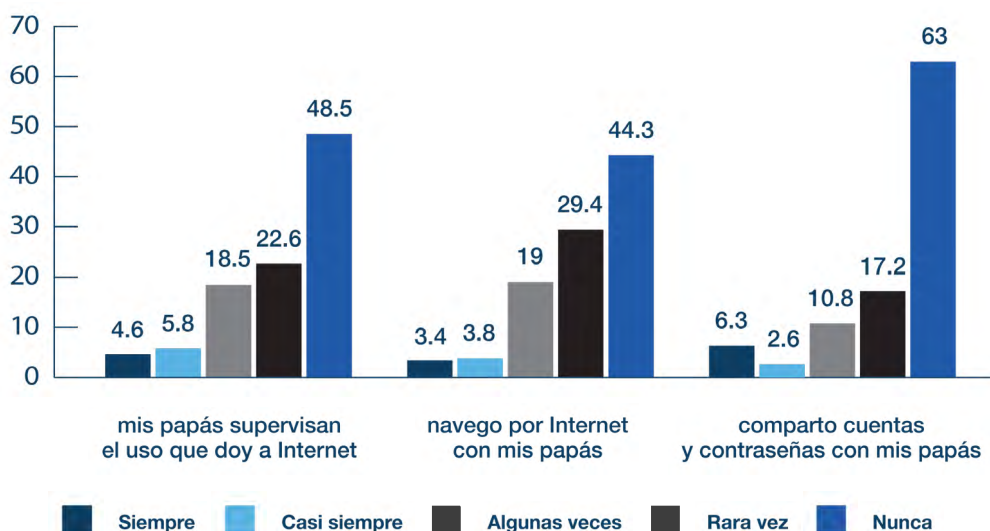


Figura 34. Supervisión por parte de los padres en el uso de Internet.

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.